

# FRÅN FÖRSKOLA TILL GRUNDSKOLA

Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten

**BIRGITTA GRAN**





BIRGITTA GRAN

Från förskola till grundskola

Digitized by the Internet Archive  
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA  
SERIES ALTERA LIX

BIRGITTA GRAN

# FRÅN FÖRSKOLA TILL GRUNDSKOLA

VILLKOR FÖR BARNES UTVECKLING  
I ÅLDRARNA KRING SKOLSTARTEN

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and  
scholarly publications of LiberLäromedel Lund



Printed in Sweden, Infotryck ab, Malmö 1982  
ISBN 91-40-04807-1  
ISSN 0346-5926

Till Johan, 4 år



# Innehåll

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| FÖRORD                                                                         | 11 |
| INLEDNING                                                                      | 13 |
| Del I. BAKGRUND OCH MÅLSÄTTNINGSFRÅGOR                                         | 17 |
| 1. BAKGRUND                                                                    | 19 |
| 1.1 Förskolans utveckling                                                      | 19 |
| 1.1.1 Kort historik                                                            | 19 |
| 1.1.2 1968 års Barnstugeutredning                                              | 21 |
| 1.1.3 Förskolepedagogisk forskning i Sverige                                   | 22 |
| 1.2 Skolans utveckling                                                         | 24 |
| 1.3 Samhällets åtgärder för ökad samverkan förskola-grundskola                 | 26 |
| 2. PROBLEMANALYS OCH MÅLPRECISERING                                            | 30 |
| 2.1 Mål för förskola och grundskola - likheter och olikheter                   | 30 |
| 2.1.1 Mål för förskola och grundskola - en jämförelse                          | 30 |
| 2.1.2 Likheter och olikheter mellan stadierna                                  | 36 |
| 2.2 Individen-samhället-samhällsutvecklingen                                   | 39 |
| 2.3 Grundläggande principer för samverkan förskola-lågstadium                  | 41 |
| 2.3.1 Övergripande mål för samverkan förskola-lågstadium                       | 42 |
| 2.3.2 Mål för samverkan förskola-lågstadium                                    | 49 |
| 2.4 Typer av samverkan på olika nivåer                                         | 50 |
| 2.5 Former för barnens samverkan                                               | 52 |
| 2.6 Förskolans och lågstadiets samverkan med föräldrar                         | 52 |
| 2.6.1 Kontakter mellan hem och förskola/skola enligt officiella dokument       | 53 |
| 2.6.2 Allmänna mål för föräldrasamverkan med förskola/skola                    | 55 |
| 2.6.3 Rutiner för kontakter förskola-föräldrar-grundskola                      | 55 |
| Del II. TEORIER, HYPOTESER OCH ARBETSMETODER                                   | 57 |
| 3. UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA TEORIER                                             | 59 |
| 3.1 Teorier och praktisk verksamhet                                            | 59 |
| 3.2 Utvecklingspsykologiska förutsättningar hos barn enligt Piaget och Erikson | 60 |

|          |                                                                                                |     |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1    | Piaget                                                                                         | 61  |
| 3.2.2    | Erikson                                                                                        | 63  |
| 3.2.3    | Sammanfattning av väsentliga drag i Piagets och Eriksons teorier avseende barn i 5-8 års ålder | 67  |
| 4.       | ORGANISATIONS- OCH RAMTEORIER                                                                  | 69  |
| 4.1      | Förskolan och skolan som organisation                                                          | 69  |
| 4.1.1    | Den teknokratiska inriktningen                                                                 | 70  |
| 4.1.2    | Den humanistiska inriktningen                                                                  | 70  |
| 4.1.3    | Den systemteoretiska inriktningen                                                              | 71  |
| 4.2      | Ramfaktorer                                                                                    | 72  |
| 5.       | HYPOTESER OCH RESULTATANALYS                                                                   | 73  |
| 5.1      | Hypoteser för försöksverksamhet                                                                | 73  |
| 5.2      | Resultatanalys                                                                                 | 74  |
| 6.       | FÖRSÖKSVERKSAMHET OCH ARBETSMETODER                                                            | 76  |
| 6.1      | Modeller för utvecklingsarbete                                                                 | 76  |
| 6.2      | Styrmekanismer i fältbaserat FoU-arbete                                                        | 77  |
| 6.3      | Utvärderingsresultat i FoU-arbete                                                              | 77  |
| 6.4      | FÖL-projektet som FoU-projekt                                                                  | 78  |
| 6.4.1    | Försöksverksamhetens genomförande                                                              | 79  |
| 6.4.2    | Metoder för datainsamling                                                                      | 80  |
| Del III. | PEDAGOGISK VERKSAMHET                                                                          | 83  |
| 7.       | PEDAGOGISKA AKTIVITETER SOM STÖD FÖR BARNES UTVECKLING                                         | 85  |
| 7.1      | Utveckling och utprovning av handledningen "VÄXA I FÖRSKOLAN"                                  | 85  |
| 7.2      | Erfarenheter och resultat                                                                      | 87  |
| 7.2.1    | Med inriktning på revisionsarbetet av materialet                                               | 87  |
| 7.2.2    | Med inriktning på analys av materialets betydelse för den pedagogiska verksamheten             | 90  |
| 7.3      | Har bokens syften uppnåtts? Sammanfattande diskussion                                          | 98  |
| 7.3.1    | Med avseende på barnens utveckling                                                             | 98  |
| 7.3.2    | Med avseende på arbetssätt och material                                                        | 100 |
| 7.3.3    | Avslutande kommentarer                                                                         | 102 |
| 8.       | ANALYS AV INLÄRNINGSBETINGELSER I FÖRHÅLLANDE TILL UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA FÖRUTSÄTTNINGAR     | 103 |
| 8.1      | Utprovning och bearbetningsmetodik                                                             | 104 |
| 8.2      | Felkällor                                                                                      | 106 |
| 8.3      | Resultat                                                                                       | 108 |
| 8.3.1    | Aktiviteternas lämplighetsgrad                                                                 | 116 |
| 8.3.2    | Barnens intresse för aktiviteterna                                                             | 120 |
| 8.3.3    | Skillnader mellan aktiviteternas lämplighet och barnens intresse                               | 123 |
| 8.3.4    | Aktiviteternas betydelse för barnets begreppsutveckling enligt lärarna                         | 124 |

|         |                                                                                                  |     |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.4     | Utveckling och stöd. På vilket sätt?                                                             | 124 |
| 9.      | FORMER FÖR SAMVERKAN MELLAN FÖRSKOLA OCH LÅGSTADIUM                                              | 130 |
| 9.1     | Försöksverksamhetens inriktning, omfattning och villkor                                          | 130 |
| 9.1.1   | Verksamhetens inriktning och omfattning                                                          | 130 |
| 9.1.2   | Villkor för lärarna vid genomförandet av försöks-<br>verksamheten                                | 134 |
| 9.1.3   | Samverkan på kommunal förvaltningsnivå                                                           | 136 |
| 9.1.4   | Samverkan på lokal distriktsnivå - sammanfattande<br>drag i planering, genomförande och innehåll | 136 |
| 9.2     | Erfarenheter och exempel från försöksverksamheten                                                | 140 |
| 9.2.1   | Tre exempel på samverkanssituationer i förskola<br>och i årskurs 1                               | 140 |
| 9.2.2   | Planering för samverkan                                                                          | 142 |
| 9.2.3   | Organisatorisk utformning av barnsamverkan                                                       | 143 |
| 9.2.4   | Omfattning av barnsamverkan                                                                      | 147 |
| 9.2.5   | Innehåll i samverkanssituationer                                                                 | 152 |
| 9.2.6   | Observationsstudie av samverkanssituationer i<br>förskola och i årskurs 1                        | 158 |
| 9.2.7   | Vilka problem har lärarna upplevt vid barnsamver-<br>kan?                                        | 170 |
| 9.2.8   | Föräldrarnas reaktioner till samverkan                                                           | 175 |
| 9.3     | Vilken betydelse har samverkan haft?                                                             | 176 |
| 9.4     | Hur har barnen upplevt samverkan?                                                                | 181 |
| 9.4.1   | Undersökningens uppläggning                                                                      | 181 |
| 9.4.2   | Barnens attityder till verksamheten på sitt eget<br>stadium                                      | 183 |
| 9.4.3   | Barnens attityder till samverkan                                                                 | 185 |
| 9.5     | Några allmänna tendenser                                                                         | 190 |
| 10.     | FÖRSKOLANS OCH LÅGSTADIETS SAMVERKAN MED FÖRÄLDRAR                                               | 193 |
| 10.1    | Försöksverksamhetens inriktning, omfattning och specifika<br>förutsättningar                     | 193 |
| 10.2    | Erfarenheter och exempel från försöksverksamheten                                                | 195 |
| 10.2.1  | Försök 1                                                                                         | 195 |
| 10.2.2  | Försök 2                                                                                         | 197 |
| 10.3    | Vilken betydelse för föräldrarna har det utökade samarbe-<br>tet haft?                           | 199 |
| 10.4    | Svårigheter vid utveckling av föräldrasamarbetet i sam-<br>band med stadiövergången              | 200 |
| Del IV. | VILLKOR FÖR SAMVERKAN                                                                            | 201 |
| 11.     | SAMVERKANSVILLKOR UR OLIKA ASPEKTER                                                              | 203 |
| 12.     | FÖRHÅLLANDEN SOM HAR SIN GRUND I VILLKOR OCH RAMAR UPPSTÄLLDA<br>AV SAMHÄLLET                    | 204 |
| 12.1    | Officiella riktlinjer för verksamheten inom förskola och<br>grundskola                           | 204 |
| 12.2    | Beslut angående tillsynsmyndighet på central och kommunal<br>nivå                                | 205 |

|        |                                                                                                   |     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 12.3   | Kommunal bostads- och byggnadsplanering                                                           | 207 |
| 12.4   | Anställningsvillkor och arbetsavtal                                                               | 208 |
| 12.5   | Utbildning av personal                                                                            | 209 |
| 12.6   | Praktisk-organisatoriska villkor                                                                  | 211 |
| 12.7   | Ramfaktorernas betydelse för samverkan                                                            | 213 |
| 13.    | FÖRHÅLLANDEN SOM HAR SIN GRUND I DEN PEDAGOGISKA VERKSAMHETEN                                     | 215 |
| 13.1   | Målsättningsfrågor för förskolan och grundskolan                                                  | 215 |
| 13.2   | Pedagogisk verksamhet i förskolan och på lågstadiet                                               | 218 |
| 13.3   | Pedagogiska ramfaktorer med avseende på utrustning och läromedel                                  | 220 |
| 13.4   | Konsekvenser för den pedagogiska verksamheten vid samverkan                                       | 221 |
| 14.    | FÖRHÅLLANDEN SOM HAR SIN GRUND I PSYKOLOGISKA FAKTORER SÅSOM INTRESSEN, ATTITYDER OCH VÄRDERINGAR | 223 |
| 14.1   | Hos tillsynsmyndigheterna på central och kommunal nivå                                            | 223 |
| 14.2   | Hos personalen på lokal distriktsnivå                                                             | 225 |
| 14.3   | Inom fackliga organisationer                                                                      | 227 |
| Del V. | AVSLUTANDE DISKUSSION                                                                             | 229 |
| 15.    | SLUTSATSER OCH FÖRSLAG TILL ÅTGÄRDER                                                              | 231 |
| 15.1   | Synpunkter som kan hänföras till allmänna planeringsfrågor                                        | 231 |
| 15.2   | Synpunkter som kan hänföras till pedagogiska frågor                                               | 236 |
| 15.2.1 | Personalens och föräldrarnas stöd åt enskilda barns utveckling                                    | 236 |
| 15.2.2 | Metodisk samsyn                                                                                   | 239 |
| 15.3   | Slutord                                                                                           | 241 |
|        | SUMMARY                                                                                           | 243 |
|        | REFERENSER                                                                                        | 253 |
|        | BILAGOR                                                                                           | 261 |

# Förord

Denna avhandling bygger på erfarenheter och resultat som vunnits i och genom FÖL-projektets verksamhet. FÖL-projektet, förskola-lågstadium i samverkan, har genomförts som ett forsknings- och utvecklingsprojekt vid pedagogisk-psykologiska institutionen, lärarhögskolan i Malmö. Verksamheten har bedrivits inom ramen för skolöverstyrelsens uppdragsforskning, varvid undertecknad tjänstgjort som projektledare. Medel tilldelades projektet fr o m läsåret 1971/72. Diskussioner och planeringsarbete påbörjades emellertid redan hösten 1968 i Malmö. Projektverksamheten avslutades med utgången av läsåret 1976/77 och har omfattat fyra delområden:

- 1) Utveckling av verksamhetsformer och material inom förskolan med syfte att bidra till innehållslig och metodisk kontinuitet mellan förskolan och lågstadiet.
- 2) Utveckling av former för samverkan mellan förskola och lågstadium med syfte att bidra till kontinuitet i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten.
- 3) Socialpsykologisk studie av barn med särskilda behov av stöd och stimulans.
- 4) Utveckling av former för ökade kontakter med föräldrar och för föräldrabildning i samband med studieövergången.

Ett stort antal skrifter har publicerats såväl under det pågående arbetet som efter. I dessa redovisas verksamhet, erfarenheter och resultat från vart och ett av de nämnda verksamhetsområdena. Inom det första området publicerades bl a boken "Växa i förskolan - uppslag för utveckling" (Gran, red., 1974). Studien av barn med särskilda behov av stöd och stimulans redovisades i en doktorsavhandling av Wiechel (1981). Övrig rapportering framgår av referenslistan.

I denna avhandling görs en sammanfattande analys av ett flertal betingelser som på olika sätt har betydelse för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. Den presenteras i fem delar:

- Del I. Bakgrund och målsättningsfrågor
- Del II. Teorier, hypoteser och arbetsmetoder
- Del III. Pedagogisk verksamhet

Del IV. Villkor för samverkan

Del V. Avslutande diskussion

I del III redovisas erfarenheter från FÖL-projektets verksamhet. Analysen i del IV baseras huvudsakligen på erfarenheter vunna inom FÖL-projektets verksamhet men tar också tillvara erfarenheter erhållna på annat sätt i anslutning till projektverksamheten. Med den omfattning som projektet haft har verksamheten och erfarenheterna kommit till användning i många sammanhang, bl a studiedagsverksamhet i ett flertal kommuner i landet, lärarutbildning, läroplansarbete och internationella analyser (se bl a Lindh, 1980). Genom dessa engagemang har erfarenheter rörande samverkan förskola-grundskola vidgats och fördjupats.

I analysen ingår också reformbeslut som tillkommit efter den egentliga försöksverksamhetens slutförande. Med hänsyn till att sådana beslut, t ex läroplansreformen och arbetsrättsliga reformer, medför vissa konsekvenser för möjligheterna till samverkan, utnyttjas också dessa i analysarbetet.

Vetenskaplig handledare för projektet samt för detta avhandlingsarbete har varit docent Olof Magne. Inom projektet har dessutom arbetat fil kand Gunnel Ankarstrand-Lindström, metodiklärare Ulla Jacobsson, institutionssekreterarna Britt Kennedy, Birgitta Nilsson och Greta Ohlsson samt fil dr Anita Wiechel. Kansliskrivare Susanne Nordström har svarat för den slutliga utskriften av avhandlingen. Många lärare inom lärarhögskolan i Malmö har deltagit i projektets planering och materialframtagning samt medverkat i det vetenskapliga analysarbetet. Skol- och socialförvaltningarna i Burlöv och Malmö har aktivt medverkat till att försöksverksamheten kunnat genomföras. Dåvarande bitr skoldirektör Olle Engquist var ordförande i den projektledningsgrupp, som ansvarade för försöksverksamheten. Ett stort antal förskollärare och lågstadielärare samt förskolebarn och skolbarn i de båda kommunerna har genom sin medverkan gjort det möjligt att presentera detta arbete. Till samtliga riktas ett varmt tack för ett flertal år av stimulerande samarbete.

Malmö i december 1981

Birgitta Gran

# Inledning

I Sverige infördes en allmän förskola 1975. Detta innebär att samtliga 6-åringar har rätt till ett års förskoleverksamhet före skolpliktens inträde, då barnet fyller 7 år. Bakgrunden till 1975 års förskolereform finns i en livlig debatt under 1960-talet om behovet av en utbyggd förskoleverksamhet. Som en följd av den förda diskussionen tillsattes en statlig utredning, nämligen 1968 års Barnstugeutredning. På förslag från utredningen fattade riksdagen beslut 1973 om bl a införandet av den allmänna förskolan för 6-åringarna. Beslut fattades också om mål och inriktning för förskoleverksamheten.

Samtidigt med den diskussion som förekom och de förslag till utbyggnad av förskoleverksamheten som framlades under 1960-talet och början av 1970-talet kom frågan om övergången mellan förskola och grundskola alltmer att uppmärksammas. Fram till 1975 fanns kraftiga variationer mellan olika nybörjarklasser i antalet barn som hade gått i förskola respektive saknade förskoleerfarenhet. En stor del av den tidigare diskussionen gällde därför barnets övergång från hemmet till skolan. Denna debatt påverkade också barnstugeutredningens arbete. I direktiven till utredningen 1968 sägs bl a:

"Skilda undersökningar har visat betydelsen av ett tidigt deltagande i en organiserad gruppverksamhet, bl a för att underlätta övergången till skolsituationen. De barn som kommer från en stimulansfattig miljö är ofta handikappade i jämförelse med de barn som växt upp i en emotionellt och kulturellt mera stimulerande miljö." (SOU 1972:27, s 638)

Av direktiven till barnstugeutredningen framgår också att en utbyggd förskoleverksamhet skulle kunna påverka såväl övergången förskola-grundskola som grundskolans verksamhet.

"I diskussionen har bl a framhållits att det skulle vara av värde om vissa moment som nu tillhör de första årskurserna i grundskolan förbereds och kanske till någon del behandlas i lekskolor och daghem. Att med bibehållandet av de fria arbetsformerna få syssla med sådana moment skulle kunna vara stimulerande för förskolebarnen och göra övergången till grundskolan lugnare och naturligare. Utredningen bör pröva denna fråga och därvid även beakta konsekvenserna för den obligatoriska skolans utformning." (SOU 1972:27, ss 638-639)

I och med den aviserade och sedermera faktiska utbyggnaden av förskolan blev frågan om övergången mellan förskolan och grundskolan föremål för omfattande diskussioner, utvecklings- och utredningsarbeten. Under 1970-talet har därför ett flertal forskningsprojekt, försöksverksamheter, utredningar etc behandlat övergången mellan de båda skolformerna (se avsnitt 1.3 s 26).

I regeringens proposition om Läroplan för grundskolan föreslogs att en särskild utredning skulle tillsättas med uppgift att göra en sammanfattande utvärdering av hittillsvarande försöksverksamhet och att "komma fram till en helhetssyn på dels vad som redan skett i fråga om samverkan mellan förskola och lågstadium, dels i vilken riktning den fortsatta utvecklingen bör gå" (Regeringens proposition 1978/79:180, s 37). Utredningen tillsattes av regeringen våren 1981 och har antagit namnet Förskola-skola-kommittén. Av direktiven framgår utredningens huvudsakliga uppgifter, nämligen att kommittén skall (Kommittédirektiv 1980:84, s 5):

"... begränsa sitt arbete till att kartlägga och utvärdera erfarenheterna av den försöksverksamhet med samverkan mellan förskola och skola som har bedrivits eller som fortfarande bedrivs i olika delar av landet. Utvärderingen skall bl a innefatta en bedömning av de ekonomiska konsekvenserna för såväl stat som kommun av ett reguljärt genomförande av respektive försöksverksamhet. Mot bakgrund av en redovisning av denna utvärdering bör kommittén till regeringen inkomma med sin bedömning av till vilka områden ett eventuellt fortsatt utredningsarbete för att åstadkomma en närmare samverkan mellan förskola och skola bör koncentreras."

Riksdagen beslöt våren 1981 att utredningen också skulle pröva de för- och nackdelar som är förknippade med sänkt skolpliktsålder. Av tilläggsdirektiven framgår (Kommittédirektiv 1981:39, s 1):

"Mot bakgrund av riksdagens uttalande bör kommittén om utredning om samverkan mellan förskola och skola få i uppdrag att förutsättningslöst överväga de för- och nackdelar som är förknippade med sänkt skolpliktsålder. Kommitténs överväganden bör ske från såväl pedagogiska som organisatoriska utgångspunkter. De ekonomiska konsekvenser för stat och kommun som en sänkning av skolpliktsåldern skulle medföra skall redovisas. Kommittén bör vidare belysa de konsekvenser som kan uppstå för personalen inom förskola och skola, samt behovet av ev. förändringar i förskollärar- och lärarutbildning."

Den av samhället anordnade förskole- och skolverksamheten påverkas i hög grad av historisk utveckling och tradition. Den officiella målsättningen för respektive skolform är beslutad av riksdagen och utgör innehållsliga och organisatoriska ramar för verksamheternas genomförande. I kapitel 1 ges en kortfattad översikt över den historiska utvecklingen för förskola och skola. Kapitel 2 analyserar målsättningsfrågor och för fram till en precisering av övergripande mål samt delmål för samverkan förskola-lågstadium. Förskolans och skolans samverkan med hem och föräldrar enligt officiella dokument ingår

också i kapitel 2.

De ändrade villkor som skapas för övergången mellan förskola och skola bör ses i ljuset av de utvecklingspsykologiska förutsättningar som föreligger för åldrarna kring skolstarten. Några teorier om sådana karakteristika behandlas i kapitel 3. Med utgångspunkt i dessa teorier analyseras i kapitel 7 och 8 resultaten från utprövningar av pedagogiska aktiviteter avsedda främst för 5-6-åringar. Därvid studeras speciellt metodikens och materialets möjligheter att stödja barnets utveckling med hänsyn till de utvecklingspsykologiska förutsättningarna.

Verksamhetens innehåll och inriktning i de båda skolformerna påverkas av sådana förhållanden som hänförs till t ex olikheter i lärargrupperns utbildning, anställningsvillkor och arbetsavtal, organisatorisk utformning samt lokaler och utrustningar. Kapitel 4 behandlar organisations- och ramteorier. I kapitel 12, 13 och 14 analyseras ramarnas betydelse, dvs hur villkor av detta slag påverkar samverkan mellan förskola och skola.

I del III av avhandlingen presenteras ett omfattande utvecklingsarbete som varit inriktat på att stödja barnets utveckling i övergången från förskolan till lågstadiet. Detta arbete har omfattat:

- 1) utveckling av verksamhetsformer och material (Växa i förskolan),
- 2) utveckling av olika samarbetsformer mellan förskola och lågstadium med avseende på såväl lärarsamverkan som barnsamverkan,
- 3) utveckling av former för ökade kontakter mellan föräldrar och förskola/skola.

Försöksverksamheterna samt erfarenheter och resultat presenteras i kapitel 7, 8, 9 och 10. I kapitel 5 redovisas de hypoteser som ligger bakom försöksverksamhetens inriktning och utformning. Kapitel 6 redogör för de använda arbetsmetoderna med avseende på försöksverksamhetens genomförande, forskningsmetoder samt resultatanalysen.

På basis av ovan nämnda analyser samt erfarenheter och resultat från försöksverksamheten avslutas avhandlingen med slutsatser och förslag till åtgärder.



## DEL I.

### BAKGRUND OCH MÅLSÄTTNINGSFRÅGOR



# 1. Bakgrund

## 1.1 Förskolans utveckling

### 1.1.1 Kort historik

Sverige har internationellt sett en sen skolstart. I de nordiska länderna samt i Sovjetunionen och i vissa östeuropeiska länder börjar barn skolan vid 7 års ålder. I de flesta andra länder i Europa är barnen yngre när de börjar skolan. I många av dessa länder finns dessutom mer eller mindre väl utbyggd förskola (Statistical yearbook 1978/79).

I Sverige startade förskoleverksamheten under 1800-talet (Simmons-Christenson, 1977). Skälen till de olika former av förskolor som funnits i landet har varit såväl pedagogiska som sociala. Med början på 1830-talet utvecklades under ett sekel olika förskolor antingen till att få en vårdande funktion, där barn till förvärvsarbetande mödrar erhöll tillsyn, eller också till en för barnen kunskapsförmedlande och utvecklande funktion.

På 1830-talet började man inrätta pedagogiskt motiverade förskolor som fick benämningen småbarnsskolor. Under 1890-talet kom ideer av Fröbel att starkt påverka den pedagogiska inriktningen, och därmed började verksamheten att kallas för kindergarten eller barntädgård. Den för vår tid mer aktuella benämningen lekskola tillkom på förslag av befolkningskommissionen 1938 (SOU 1938:20).

Den socialt motiverade förskoleverksamheten påbörjades på 1850-talet, då s k barnkrubbor inrättades i Stockholm för att ge stöd och tillsyn åt barn till "fattiga och förvärvsarbetande mödrar". Benämningen barnkrubba på verksamhet med huvudsaklig inriktning på tillsyn och vård kvarstod fram till 1930-talet, då befolkningskommissionen i stället föreslog benämningen daghem för heldagsvård. Samtidigt föreslogs att termen "halvöppen barnavård" skulle vara samlingsbegrepp för såväl lekskolor och daghem som för viss fritidsverksamhet (Nordin, 1970). 1962 års familjeberedning (se nedan) föreslog den nya samlingsbeteckningen "barnstuga" vilken varit den gängse benämningen fram till på 1970-talet, då den ersattes med "förskola" på förslag av 1968 års Barnstugeutredning (se nedan).

Dessa skilda inriktningar hos olika förskolor fick till konsekvens att

olika förskolor rekryterade barn från skilda samhällsgrupper.

Flera utredningar om daghemmens och lekskolornas arbetssätt och organisation har sökt överbrygga de skilda inriktningar som uppkommit i olika förskolor. Frågorna behandlades bl a av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården, som lade fram sitt betänkande 1951 (SOU 1951:15), och familjebereidningen, vars betänkande kom 1967 (SOU 1967:8). I detta senare betänkande betonades att målsättningen skulle vara gemensam för daghem och lekskolor. Innehållet och metoderna i förskoleverksamheten har därefter fram till förskolereformen 1975 (se nedan) huvudsakligen styrts av de riktlinjer som de båda nämnda utredningarna dragit upp. Förslagen från utredningarna har utvecklats i form av anvisningar och rekommendationer för förskolans inre verksamhet. Detta arbete har utförts av socialstyrelsen och finns publicerat i Råd och anvisningar nr 163 (Socialstyrelsen, 1963) och nr 184 (Socialstyrelsen, 1965).

Diskussionen och debatten om förskolan blev alltmer intensiv under 1960-talet. Olika samhällspolitiska synsätt påverkade denna diskussion. Flera olika motiv framfördes som skäl för utveckling av den svenska förskolan. Argumenten utgick från arbetsmarknadspolitik, ekonomisk politik, familje- och socialpolitik samt utbildningspolitik.

Under 1960-talet levde man i det svenska samhället under gynnsamma ekonomiska konjunkturer, vilket bl a innebar att det rådde brist på arbetskraft inom de flesta av arbetsmarknadens sektorer. Från samhällets sida såg man en arbetskraftsreserv i alla de vuxna (mest kvinnor) som fanns i hemmen för att vårda och fostra sina barn. Önskemål och krav på en av samhället utbyggd barnomsorg framfördes av arbetsmarknadspolitiska skäl. Det skulle bli möjligt för fler vuxna att gå ut på arbetsmarknaden genom att barntillsynsfrågan löstes på ett tillfredsställande sätt. En enkel jämförelse mellan 1960-talet och 1980-talet visar att 1960-talets brist på arbetskraft förbytts i brist på arbetstillfällen under 1970- och 1980-talen. De arbetsmarknadspolitiska villkoren har således förändrats radikalt, och därmed kvarstår inte längre samma arbetsmarknadspolitiska skäl för en utbyggd barnomsorg som under 1960-talet.

Beträffande kostnaderna för samhällets barnomsorg finner man betydande skillnader mellan 1960-talet och 1980-talet. Nationalekonomer påvisade under 1960-talet (Jönsson, 1970) att kommun och stat gjorde ekonomiska vinster genom att bygga ut barnomsorgen. Daghemsplats för ett barn kostade 1968 ca 9.000 kronor. Tillgång till en daghemsplats för ett barn medförde i flertalet fall att en vuxen genom skatter och avgifter tillförde stat och kommun betydligt mer än vad daghemsplatsen kostade. Ökad personaltäthet, ökade löner per anställd, ökade byggnads- och driftskostnader har lett till väsent-

ligt ökade kostnader för varje daghemsplats. 1978 beräknades kostnaderna för en daghemsplats för ett barn till 32.700 kronor (Jönsson & Paulsson, 1979). Endast i mycket höga lönelägen kan enskilda löntagare genom skatter plus avgifter bidra till en samhällsekonomisk vinst av det slag som beräknades under 1960-talet.

Strävan efter ökad jämställdhet mellan kvinnor och män bidrog också till kraven på en utbyggd barnomsorg. Förskolan betraktades därvid som ett medel att främja denna strävan genom att kvinnan för sitt yrkesutövande fick jämställda praktiska möjligheter med mannen. Samhällets barnomsorg framhölls därvid också som ett betydelsefullt komplement och stöd åt familjen i dess funktion för vård och fostran av barn.

Förskolans möjligheter att tidigt stödja barnets allsidiga personlighetsutveckling framhölls också bland argumenten för förskolans utbyggnad. De utbildningspolitiska motiven baserades på resultat från bl a försök i USA att med hjälp av kompensatoriska program i förskoleåldrarna minska effekterna av understimulerade hemmiljöer för barnen. Exempel på sådana kompensatoriska åtgärder är Head start-programmen (Zigler & Valentine, 1979). Debatten påverkades också av en svensk undersökning, "Lekskolans inverkan på barns utveckling" (Stukát, 1966). I denna påvisades vissa positiva effekter hos barn som gått i lekskola i jämförelse med barn som ej gått i lekskola, främst beträffande barnets förmåga att klara sig på egen hand samt i den intellektuella utvecklingen vad gäller orienteringskunskaper och språklig uttrycksförmåga.

Den livliga debatt som fördes under 1960-talet återspeglas också i olika rapporter från fackföreningsrörelsen, t ex i rapporter från LO:s råd för familjefrågor (LO, 1968, 1972, 1974) och från TCO:s familjepolitiska grupp (TCO, 1966, 1970, 1976). Motioner i riksdagen med förslag om en successiv sänkning av åldern för inträde i grundskolan, eventuellt genom inrättandet av en allmän förskola, aktualiserade också behovet av samhällsinsatser på förskoleområdet.

#### 1.1.2 1968 års Barnstugeutredning

Chefen för socialdepartementet tillsatte 1968 en utredning - Barnstugeutredningen - med uppgift att utreda olika frågor rörande barn i åldersgrupperna närmast skolinträdet. Utredningen fick bl a i uppdrag att utreda målsättningen för det inre arbetet i förskolan, främst beträffande barn i 5-6 års åldern, samt utformningen och omfattningen av förskoleverksamheten - en verksamhet som på sikt skulle kunna komma alla barn till del före skolstarten. Vidare skulle utredningen pröva frågor rörande övergången förskola-lågstadium samt konsekvenserna för lågstadiet. I statsrådsprotokollet framhölls att utredningen skulle utgå från oförändrade förhållanden i fråga om skolplikts inträde. I ett tilläggsdirektiv uppdrogs åt utredningen att under-

söka förutsättningarna för en lokalmässig samordning av barnstugan och lågstadieskolan. Utredningen avlämnade under våren 1971 en diskussionspromemoria, "Innehåll och metoder i förskoleverksamheten" (Barnstugeutredningen, 1971). Under sommaren 1972 avlämnades del 1 och del 2 av utredningens betänkanden (SOU 1972:26 och SOU 1972:27).

De mest framträdande förslagen från barnstugeutredningen innebar

- . att det samlande begreppet förskola infördes för såväl deltidsförskola (tidigare lekskola) som daghem,
- . att en allmän förskola för samtliga 6-åringar skulle införas,
- . att en pedagogisk målsättning gemensam för såväl daghem som deltidsförskola preciserades. Förslaget till pedagogisk målsättning samt arbets sätt i förskolan baserades på ett noggrant teoriunderlag (se bl a s 43-44 och s 59),
- . att barn med särskilda behov skulle beredas plats i den allmänna förskolan från 4 års ålder,
- . att ett program för föräldrautbildning skisserades,
- . att tillsynsmyndighet för förskolan också fortsättningsvis skulle vara socialstyrelsen.

De båda betänkandena låg till grund för den proposition om införandet av en allmän förskola i Sverige som riksdagen antog i december 1973. Förskolereformen trädde i kraft den 1 juli 1975, varvid en förskolelag (SFS 1973:1205) infördes. Reformen innebar att kommunerna ålades skyldighet att anvisa förskoleplatser för samtliga 6-åringar i landet samt för yngre barn med särskilda behov. Förskolelagen ersattes den 1 januari 1977 av barnomsorgslagen (SFS 1976:381), som i sin tur ersätts av socialtjänstlagen den 1 januari 1982. En kraftig kvantitativ utbyggnad av daghem och fritidshem signalerades från stat och kommun. Viljeinriktningen var 1975 att under en femårsperiod bygga 100.000 nya daghemsplatser och 50.000 nya fritidshemsplatser.

Ett led i att förverkliga förskolereformen utgör socialstyrelsens arbete med "Arbetsplan för förskolan", som presenteras i en serie delar, omfattande introduktionsdel samt metod- och temadelar. Arbetsplanen syftar till att med utgångspunkt i barnstugeutredningens förslag samt i försöksverksamhet och forskning rörande förskolan bli vägledande för personalens arbete i barngrupper. Den ska också användas i grundutbildning och fortbildning (se också s 32).

### 1.1.3 Förskolepedagogisk forskning i Sverige

Den förskolepedagogiska forskningen i Sverige har fram till 1970-talet varit av tämligen ringa omfattning, framför allt beträffande studier av pedagogisk verksamhet i förskolan. Pedagogikutredningen redovisar i sitt betänkande "Pedagogisk utbildning och forskning" (SOU 1970:22) forskningsbehov och forsk-

ningsförutsättningar inom olika områden. Därvid framhålles "att även om den pedagogiska forskningen expanderat starkt senare år, finns flera angelägna områden som blivit otillräckligt beaktade. Det gäller bl a den förskolepedagogiska forskningen liksom den därmed sammanhängande barnpsykologiska forskningen" (SOU 1970:22, s 26). I utredningens betänkande anges beträffande forskningsbehov för tidig uppfostran och förskola bl a följande (SOU 1970:22, s 32):

"Det är emellertid viktigt att poängtera den kvantitativt växande betydelse som samhällets organiserade barnuppfostran och barntillsyn fått under senare år genom att barnstugor och annan förskoleverksamhet omfattar allt större del av de växande. Detta har också föranlett tillsättande av en särskild utredning, barnstugeutredningen, som har till uppgift att penetrera hithörande frågor. Samtidigt framhäver detta också betydelsen av ett vidgat psykologiskt och pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Utvecklingen syns också gå mot ett organisatoriskt närmande mellan förskola och skola eller åtminstone mot en mindre skarp och definitiv gränsdragning ur den växandes synpunkt. Formerna för ett närmande av de förskolepedagogiska åtgärderna och skolans mer systematiska och formaliserade påverkan är ett stort och viktigt fält för pedagogisk forskning."

Betänkandet innehåller även ett avsnitt om barn- och ungdomspsykologisk forskning i Sverige, författat av Berit Askling. I detta avsnitt har behovet av ytterligare forskning också analyserats. Där framhålls bl a att med den betoning av miljöns inverkan man i dag lägger på barnens utveckling kan man ej förbise betydelsen av forskning inom landet för att få praktiskt användbara resultat, även om det inom Sverige inte är möjligt att täcka hela det utvecklingspsykologiska forskningsfältet. I behovsinventeringen anges följande:

"... förskoleforskningen har främst intresserat sig för barnens allsidiga utveckling med tonvikt på den sociala utvecklingen och anpassningen. Ett område, som ej tagits upp till behandling, är den kognitiva utvecklingen och dess beroende av miljön med användande av de tankegångar som Piaget lanserat och som kräver experimentell verifiering för svenska förhållanden." (SOU 1970:22, s 142)

"De första skolårens betydelse kan tyckas vara uppmärksammas redan i skolmognadsundersökningar, men då dessa studier mest uppehållit sig vid skolans syn på barnens prestationsförmåga och anpassning, finns fortfarande ett behov av att veta hur barnen själva uppfattar skolmiljön och de krav den ställer samt hur de uppfattar övergången från förskola till skola." (SOU 1970:22, s 142)

Under 1970-talet har den förskolepedagogiska forskningen i Sverige efter hand tilldelats större resurser. Statsverkspropositionen (senare budgetpropositionen) har under en följd av år prioriterat utvecklingsarbete med inriktning på förskolan och anknytningen mellan förskola och grundskola. Detta har fört till att skolöverstyrelsen har finansierat ett flertal projekt. Dessa har framför allt varit inriktade på åldrarna kring skolstarten. Social-

styrelsen har under 1970-talet byggt upp en organisation för FoU-arbete, vilket har inneburit att försöks- och utvecklingsarbete kring förskoleåldrarna ökat. Nyligen har publicerats en sammanfattning av socialstyrelsens försöksverksamhet under 1970-talet (Thorsell, 1980).

## 1.2 Skolans utveckling

Skolan vilar på en lång tradition. En obligatorisk folkundervisning infördes 1842. Dessförinnan påbjöds undervisning genom kyrkans försorg i framför allt läsning. Familjen hade också ansvar för att barnen lärde sig att läsa men kunde sällan uppfylla kravet. Från 1882 har Sverige haft en obligatorisk 6-årig folkskola. Realskola och gymnasium utvecklades efter hand men var tillgängliga endast för ett fåtal. Skolan har framför allt haft en kunskapsförmedlande inriktning. Den obligatoriska skolan utvecklades till att utgöra grunden för en urvalsskola, där de mest framgångsrika eleverna och elever med ekonomiskt välbärgade föräldrar gick vidare till högre teoretiska utbildningar (realskola och gymnasium). Folkskolan och realskolan styrdes av ett antal läroplaner som med vissa ändringar användes i ca 70 år. Folkskolans läroplaner gällde under åren 1882-1958 och realskolans undervisningsplaner 1906-1972. Folkskolan styrdes av detaljerade mål- och kursbeskrivningar. Innehåll och ordningsföljd i undervisningen angavs för varje årskurs. 1955 fick folkskolan sin sista plan.

På förslag från 1946 års skolkommision inleddes försöksverksamhet med 9-årig enhetsskola fr o m läsåret 1949/50 (se t ex Marklund, 1980). Enhets-skolan innebar sammanhållna klasser under åtta läsår, varefter eleverna valde gymnasieförberedande, yrkesförberedande eller allmän linje i årskurs 9. Enhetsskolan innebar därmed en utjämning mellan teoretiska och praktiska ämnen. En 9-årig grundskola infördes 1962, varvid den svenska grundskolan fick sin första skollag, SFS 1962:319, och en ny läroplan, Lgr 62. Grundskolereformen infördes successivt under 1960-talet, men redan 1969 fick grundskolan sin andra läroplan, Lgr 69. Efter 1969 är klasserna i grundskolan sammanhållna i samtliga årskurser. Genom ett system av ämnesval i årskurs 7-9 samt genom val av allmän respektive särskild kurs i vissa ämnen får eleverna möjligheter att förbereda sig för olika linjer i gymnasieskolan. En enhetlig gymnasieskola infördes 1970, varvid också yrkesinriktade linjer införlivades med gymnasieskolan. Den nuvarande gymnasieskolan innehåller således både allmänna teoretiska och yrkesinriktade linjer. I princip har alla elever möjlighet att gå vidare till gymnasieskolan. Ca 80% av grundsko-

leeleverna fortsätter för närvarande direkt till gymnasial utbildning.

Bakom principen om grundskola, om enhetlig gymnasieskola och om sammanhållna klasser ligger en strävan att skapa jämställda villkor för barns utveckling och inläring. För barn med särskilda behov görs olika specialpedagogiska insatser. Under framför allt 1950- och 1960-talen organiserades de specialpedagogiska insatserna genom olika typer av specialklasser. Det senaste årtiondet har inneburit att klinikverksamhet och kompanjonlärarskap dominerat som stödform till elever med särskilda behov. Under senare hälften av 1960-talet pågick i Malmö utvecklingsarbete som för lågstadiets del bl a innebar försöksverksamhet med skolkliniker som ersättning för skolmognadsklasser samt försöksverksamhet med varierande grupperingar och lagarbete (Engquist, Gran & Lindh, 1975). Omfattande forskningsinsatser gjordes rörande olika inskolningsåtgärder (Nyrén-Gran, 1969).

Under 1960-talet utvecklades skolan alltmer mot ett bredare ansvarstagande än vad den haft tidigare, då framför allt kunskapsinhämtning präglade skolans arbete. Social fostran och personlighetsutveckling utgjorde tillsammans med kunskapsinhämtning och färdighetsträning grundvalen för Lgr 62 och Lgr 69. Med den vidgade roll som grundskolan fick i förening med förändringar i samhället började många problem göra sig gällande. Problemen rörde främst svårigheter att inom den sammanhållna klassen möta olika och skiftande behov men också svårigheter att skapa ett lugnt arbetsklimat. SIA-utredningen (Utredningen om skolans inre arbete) tillsattes därför 1970. På basis av utredningens betänkande (SOU 1974:53) förelades vårriksdagen 1976 en proposition om Skolans inre arbete (Regeringens proposition 1975/76:39), som i sina huvuddrag antogs av riksdagen. Reformen bör ses som en uppföljning av tidigare ställningstaganden i skolpolitiska frågor. Besluten syftar till att förbättra skolans verksamhet, särskilt för elever med svårigheter.

Läroplansbeslutet i juni 1979 innebär i stort sett att dessa tankegångar följs upp och vidareutvecklas. Ökad decentralisering av planering och beslutsfattande förutsätts. Vidare betonas ett elevcentrerat arbetssätt. Ökat medinflytande, medansvar och beslutsansvar understryks, samtidigt som skolans vidgade roll framhålls.

Lgr 80 innebär att grundskolan revideras för tredje gången under knappt 20 år.

### 1.3 Samhällets åtgärder för ökad samverkan förskola-grundskola

Samtidigt med den diskussion och de förslag om utbyggnad av förskoleverksamheten som förekom under 1960- och 1970-talen framfördes också önskemål om en för barnen mjukare övergång mellan förskola och lågstadium (se inledning). Därför startade skolöverstyrelsen gemensamma sommarkurser för förskollärare och lågstadielärare från 1968/69. Svenska facklärarförbundet (SFL) och Sveriges lärarförbund (SL) bildade 1969 en samarbetskommitté för samverkan förskola-grundskola.

Under den senaste tioårsperioden har frågan om samverkan förskola-grundskola fått en framskjuten plats i utrednings-, forsknings- och utvecklingsarbeten. Inom ramen för skolöverstyrelsens skolforskningsprogram har under 1970-talet betydande resurser avsatts för ett flertal forsknings- och utvecklingsarbeten rörande samverkansfrågor. Socialstyrelsen har under samma tid bedrivit flera utvecklingsarbeten, bl a i glesbygd, för att få underlag till handlingsprogram för ett vidgat samarbete mellan de båda skolformerna.

I såväl barnstugeutredningens som SIA-utredningens betänkanden (SOU 1972:26, 27 och 1974:53) och därpå grundade riksdagsbeslut betonas vikten av ett ökat samarbete mellan förskola och grundskola. Beträffande åtgärdsförslag för ett närmande mellan de båda skolformerna hänvisar de båda utredningarna till att skolöverstyrelsen och socialstyrelsen under 1970-talet påbörjat ett flertal forsknings- och utvecklingsarbeten rörande samverkan. Erfarenheter och resultat från dessa verksamheter föreslås bilda underlag för konkreta åtgärder för ett vidgat samarbete mellan stadierna.

På förslag från 1968 års Barnstugeutredning tillkom förskoledelegationen 1974, som fungerade till 1981. Fr o m 1977 blev benämningen barnomsorgsdelegationen. Denna utgjorde ett organ som på central nivå verkade för samordning av olika myndigheters och organisationers åtgärder rörande förskoleverksamheten. Bl a uppmärksammades frågor rörande personalutbildning samt samordning mellan förskola och grundskola. I barnomsorgsdelegationen ingick representanter för socialstyrelsen, skolöverstyrelsen, AMS, Svenska kommunförbundet, landstingsförbundet, LO, kommunalarbetsförbundet, SFL, TCO samt riksdagsledamöter. Från 1 juli 1981 sker samverkan med berörda parter på annat sätt.

En ökad medvetenhet om betydelsen av gynnsamma villkor för barnet vid skolstarten och ett ökat samarbete mellan förskolan och lågstadiet har också resulterat i flera riksdagsmotioner. Sålunda tar t ex motionen 1976/77:760 upp frågan om sänkt skolpliktsålder och motionen 1976/77:789 upp frågan om flexibel skolstart, ökad samverkan samt syskonklass på låg- och mellansta-

diet.

I regeringens proposition om Läroplan för grundskolan (Regeringens proposition 1978/79:180) sägs följande angående samverkan mellan förskola och lågstadium:

"Under den senaste tioårsperioden har frågan om ökad samverkan mellan förskola och lågstadium alltmer kommit att diskuteras. Genom riksdagsbeslut 1973 om införande av en allmän förskola och den snabba utbyggnad av framför allt daghem som följt därefter - i dag omfattar förskolan ca 96% av alla sexåringar - har behovet av en sådan samverkan ytterligare accentuerats.

Frågan om samverkan förskola-lågstadium behandlades av SIA-utredningen och i propositionen (prop. 1975/76:39) om skolans inre arbete som byggde på utredningen. I propositionen behandlades bl a frågan om inskrivningens betydelse för utbyte av information mellan skola och föräldrar, varvid underströks att inskrivningen bör anordnas i samverkan med förskolan. Vidare betonades behovet av särskilda lokala arbetsgrupper för att underlätta övergången från förskola till grundskola. Vikten av viss gemensam fortbildning ströks också under. Med anledning av riksdagens beslut (UbU 1975/76:30, rskr 1975/76:367) gav regeringen år 1976 SÖ i uppdrag att i samråd med socialstyrelsen och förskoledelegationen utfärda riktlinjer för samverkan förskola-skola m.m.

SÖ har fullgjort detta uppdrag genom att i de allmänna anvisningarna i det tillägg till läroplanens allmänna del som gäller från den 1 juli 1978 föra in ett avsnitt om samverkan förskola-grundskola." (Regeringens proposition 1978/79:180, ss 34-35)

Vidare anges i propositionen kortfattat en del av den försöksverksamhet som bedrivits i landet samt diskuteras likheter och olikheter i förskolans/grundskolans målsättning respektive arbetssätt. Avsnittet avslutas med följande:

"Genom att fortfarande betydande skillnader finns mellan förskola och lågstadium när det gäller metoder och innehåll åtminstone i praktiken, upplever enligt min uppfattning många barn att skolan inte utgör en naturlig fortsättning på förskolan. Den önskvärda kontinuiteten i utvecklingen hindras. Skolstarten blir för många elever en negativ upplevelse fylld av spänningar och osäkerhet.

Ett barns utvecklingsålder kan skilja sig avsevärt från dess levnadsålder. Barn med samma levnadsålder kan variera 4-5 år i utvecklingsnivå utan att det kan sägas vara onormalt. Varken inom förskolan eller lågstadiet har man i dag möjlighet att helt ta hänsyn till detta faktum.

Det framstår enligt min mening som angeläget att utjämna de skillnader i metod och innehåll som i dag finns mellan förskola och lågstadium och som utgör ett hinder för en önskvärd kontinuitet i barnens utvecklingsvillkor samt att göra skolstarten mjukare så att problem orsakade av skillnader i utvecklingsålder kan förebyggas.

Försöksverksamhet med närmare samarbete mellan förskola och skola har, som jag redovisat i det föregående, bedrivits i olika delar av landet. Någon samlad utvärdering av denna försöksverksamhet har dock inte skett. Det är önskvärt att en sådan kommer till stånd. Vidare är det angeläget att komma fram till en helhetssyn på dels vad som redan skett i fråga om samverkan mellan förskola och lågstadium, dels i vilken riktning den fortsatta utvecklingen bör gå. Olika frågor rörande samverkan förskola och lågstadium bör därför utredas närmare. Det bör lämpligen ske genom att en särskild utredning tillkallas." (Regeringens proposition 1978/79:180, ss 36-37)

Tilläggas kan att skolöverstyrelsen förutom det i propositionen nämnda tillägget till läroplanens allmänna del om samverkan förskola-grundskola också i samråd med socialstyrelsen utformat en utvecklingsplan för samverkan mellan förskola och grundskola, daterad 1977-11-04. I detta arbete deltog företrädare för forsknings- och utvecklingsprojekten AFOL, Bäckby, FLIS och FÖL samt personalrepresentanter [AFOL: Arbetsformen i förskolan och på lågstadiet (William-Olsson & Krook, 1973); Bäckby (Bring, 1974); FLIS: Förskola-lågstadium i samverkan i Västmanlands län (Ljungblad, 1977)].

För att främja samverkan mellan förskolan och grundskolans lägre årskurser föreslår Lärarutbildningsutredningen, LUT 74, en påbyggnadsutbildning om 20 poäng för förskollärare som gör det möjligt för förskollärare att i viss utsträckning följa en elevgrupp i grundskolans lägre årskurser. Utredningen föreslår också att lärare i grundskolans lägre årskurser genom motsvarande påbyggnadsutbildning om 20 poäng får möjlighet att tjänstgöra inom förskolan (SOU 1978:86).

I samband med och efter förskolereformens genomförande 1975 har inom många kommuner bildats lokala samverkansorgan eller samarbetsgrupper, vars uppgifter är samordning mellan förskolans och skolans verksamhetsområde - ibland också med fritidsverksamheten. Sådana samverkansgrupper svarar t ex för ekonomisk och organisatorisk samordning men också för planering av gemensam fortbildning inom respektive kommun.

Numera projekterar kommuner ofta gemensamma anläggningar för förskola-grundskola-fritidsverksamhet. En sådan samordning sker av praktiska och ekonomiska skäl men också för att underlätta samarbetet mellan olika personalgrupper. Större möjligheter skapas därigenom för en helhetssyn på de av samhället utformade utvecklingsmiljöer som barn och ungdomar utvecklas i. I detta sammanhang kan nämnas att skolöverstyrelsen inom ramen för projektet "SIA-skolans fysiska miljö" inbjudit ett antal personer med omfattande erfarenheter av skolans verksamhet att i skriftlig form diskutera vissa frågor med anknytning till SIA-skolans fysiska miljö. Inbjudan med frågor samt diskussionsinläggen finns publicerade i "Skolhus för SIA? Kommentarer till en skolreform" (Skolöverstyrelsen, 1978b). I inbjudan ställs följande frågor angående lokalmässig integration förskola/lågstadium:

"Vilka fysiska miljöförhållanden är betydelsefulla för att 'åstadkomma kontinuitet i barns utveckling kring skolstarten'?

Närheten mellan förskolans och lågstadiets lokaler kan vara en fördel. Problem kan dock uppstå om skolan därigenom blir för stor. Socialstyrelsen rekommenderar totalt högst 200 barn inom en anläggning. En annan möjlighet till kontinuitet kan vara minskade kontraster, skillnader, mellan förskolans och lågstadiets miljö. Kan barnens trygghet öka om de känner igen sig i lågstadiets lokaler efter avslutad förskola? Finns det några inslag i lågstadiets miljö som bättre borde beakta behov

som etableras i förskolan? Kan forskning och försöksverksamhet ge några ledtrådar?" (Skolöverstyrelsen, 1978b, s 5)

Tanken på en lokalmässig närhet mellan förskola och skola stöds genomgående. En av debattörerna säger (Skolöverstyrelsen, 1978b, s 128): "Närheten mellan förskolans och lågstadiets lokaler är inte endast en fördel, den är en nödvändighet."

Sammanfattningsvis kan konstateras att ett stort antal åtgärder vidtagits för att åstadkomma kontinuitet mellan förskola och grundskola. Detta arbete stöds genom den uttalade viljeinriktning för samverkan som framgår ovan och som finns i samhället i dag. Den kommer också till uttryck i den officiella målsättning som finns för förskola och för grundskola. Dessa mål analyseras och jämförs i ett följande avsnitt.

## 2. Problemanalys och målprecisering

### 2.1 Mål för förskola och grundskola – likheter och olikheter

#### 2.1.1 Mål för förskola och grundskola – en jämförelse

I många sammanhang omnämns skillnader mellan förskolan och grundskolan beträffande metodik, syn på barns utveckling etc. Mera sällan talas om likheter mellan stadierna.

Förförsöken till FÖL-projektet gav erfarenheter som pekade på skillnader mellan stadierna beträffande material, metoder och organisatoriska ramar. Senare undersökningar inom andra projekt redovisar också skillnader mellan förskolan och lågstadiet. Josephson, Krook & Norén (1973) har inom AFOL-projektet, "Arbetsformen i förskola och på lågstadiet", studerat arbetssättet i förskolan och på lågstadiet med hjälp av observationer och därvid funnit betydande skillnader. Studierna byggde på ett observationsformulär, som konstruerats med utgångspunkt i pedagogiska anvisningar härledda från Piagets utvecklingspsykologiska teorier. Resultaten från observationsstudien visar att förskolan lämnar större utrymme för barnens egna initiativ och för socialt samspel mellan barnen än vad grundskolan gör. Vidare finns tendenser till att barnen i grundskolan oftare arbetar med gemensamma aktiviteter och med vägledning riktad mot hela gruppen än vad som sker i förskolan. Författarnas slutsats av undersökningen är att lågstadiet bör utveckla ett friare arbetssätt i likhet med vad förskolan tillämpar, samtidigt som förskolan bör ta vara på den mera målmedvetna planeringen av innehållet som sker i skolan. Anvill & Eriksson (1974) har inom ramen för försöksverksamhet i Västmanlands län också studerat och funnit skillnader mellan förskolans och lågstadiets arbetsformer, som går i samma riktning.

Inom FÖL-projektets egentliga försöksverksamhet har iakttagits skillnader mellan stadierna (se s 130 ff). Men vi har också iakttagit skillnader i arbetssätt mellan lärare inom samma stadium. Sådana skillnader inom ett stadium kan vara lika stora som skillnaderna mellan förskola och lågstadium, vilket ger fog för försiktighet i generaliseringar.

Man kan undra över orsakerna till de konstaterade skillnader som flera rapporter redovisar. Vilken reell grund finns för så påtagliga olikheter?

Vilka mål gäller för förskola respektive grundskola? Vilka skillnader i arbetssätt, syn på barns utveckling etc kan motiveras av att de båda verksamheterna omfattar skilda åldersgrupper? Vad kan olika bakgrund och traditioner ha betytt för utvecklingen av förskolan respektive grundskolan?

Många andra frågor skulle kunna ställas. Om man ser på de av samhället uppställda målen för de båda skolformerna har de samma inriktning, nämligen att främja barnets/elevernas allsidiga personlighetsutveckling i en verksamhet där barnet/eleven står i centrum. I det följande görs en jämförelse mellan å ena sidan målen för förskolan enligt barnstugeutredningens förslag och förskolelagen och å andra sidan målen för grundskolan enligt Lgr 69 och skollagen. De nya förutsättningar som ges i Lgr 80 diskuteras i anslutning till analysen.

#### Mål enligt förskolelagen och skollagen

Lagen om förskoleverksamhet utfärdad den 20 december 1973 (SFS 1973:1205) ger i första paragrafen syftet med förskoleverksamheten:

"1§ Förskoleverksamheten, som är en del av samhällets barnavård, har till syfte att i nära samarbete med hemmen främja en allsidig personlighetsutveckling och en gynnsam fysisk och social utveckling hos barn som icke uppnått skolpliktig ålder eller vars skolgång uppskjutits enligt 32§ andra stycket skollagen (1962:319)."

Förskolelagen ersattes 1976 av barnomsorgslagen (SFS 1976:381) som inleds med följande:

"1§ Samhällets barnomsorg innefattar förskoleverksamhet och fritidsverksamhet.

Den har till syfte att i nära samarbete med hemmen främja en allsidig personlighetsutveckling och en gynnsam fysisk och social utveckling hos barnen.

Förskoleverksamheten avser barn som ej uppnått skolpliktig ålder och barn vilkas skolgång har uppskjutits enligt 32§ andra stycket skollagen (1962:319). Fritidshemsverksamheten omfattar barn till och med 12 års ålder."

Barnomsorgslagen ersätts den 1 januari 1982 av socialtjänstlagen. Vad gäller omsorgen om barn och ungdomar finns likalydande mål angivna som i föregående lagar.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69) redovisar grundskolans övergripande mål enligt skollagen på följande sätt:

"Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdomar har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarsställande samhällsmedlemmar.

Så lyder skollagens första paragraf. I överensstämmelse härmed blir målet för den nioåriga obligatoriska grundskolan, som det uttalats av Kungl. Maj:t och riksdagen, att den i samarbete med hemmen skall främja

elevernas allsidiga utveckling samt därvid meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 10)

I Lgr 80 bildar samma paragraf grunden för läroplanens beskrivning av skolans mål.

### Förskolans mål

I barnstugeutredningens betänkande del 1 (SOU 1972:26) samt i propositionen till riksdagen (Regeringens proposition 1973:136), som riksdagen i allt väsentligt antog enligt de föreslagna riktlinjerna, har det övergripande målet för förskolan formulerats sålunda:

- " . Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar.
- . Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.
- . Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor." (SOU 1972:26, s 63)

Det centrala målet för förskolan - att främja en allsidig personlighetsutveckling - har av barnstugeutredningen formulerats i tre delmål:

- " . Förskolan skall gemensamt med föräldrarna ge förutsättningar för att barnet utvecklar och stabiliserar en uppfattning om sig självt som individ. Det är grunden för att barnet senare skall kunna samverka med andra i olika avseenden.
- . Förskolan skall ge förutsättningar för att barnet successivt utvecklar kommunikationsförmåga i sitt samspel med omgivningen. Barnet bör i stigande grad bli medvetet om alla sina inneboende uttrycksmöjligheter och använda sig av dem i ord, ljud, rörelse och bild.
- . Förskolan skall ge förutsättningar för att en gynnsam begreppsbildning växer fram hos barnet, som gör att det före skolinträdet förstår grundläggande begrepp, förstår viss växelverkan mellan begrepp och enkla systemrelationer. Barnet inhämtar inte i första hand kunskaper utan lär sig en metod att lära." (SOU 1972:26, ss 64-65)

Delmålen får ej ses som från varandra skilda delområden. De anger väsentliga komponenter eller utvecklingsområden i personlighetsutvecklingen och bildar tillsammans helheten i den allsidiga personlighetsutveckling som på bästa sätt bör stödjas.

Verksamheten i förskolan ska enligt barnstugeutredningen och "Arbetsplan för förskolan" (se s 32) präglas av ett dialogpedagogiskt arbetssätt. Detta innebär att arbetet i förskolan präglas av ett samspel - en dialog mellan barn och vuxna med ett ömsesidigt givande och tagande. I denna dialog är den vuxnes roll en annan än förmedlaren av kunskap. Den vuxne utforskar omvärlden tillsammans med barnet, formulerar frågor, pekar på problem, före-

slår vägar till alternativa lösningar men låter barnet via egen utforskning och prövning tackla problemen. "Tyngdpunkten ligger snarare på metoden att utforska, uppleva, erfara världen än på det slutgiltiga resultatet. Den vuxne lär inte ut de rätta svaren men en väg eller ett sätt som gör det möjligt för barnet att själv hitta svaren. Förskolebarn lär sig framförallt metoder att lära" (Socialstyrelsen, 1975, del 2, s 23). Förskolans arbets-sätt förutsätter ett lagarbete inom personalen. "Arbetslagen är av många skäl en viktig del av det dialogpedagogiska arbetssättet. I arbetslaget kan relationsproblem medvetandegöras och bearbetas och förståelsen och insikten i grupp-dynamiska frågor ökas" (Socialstyrelsen, 1975, del 1, s 53). Detta menar man är en viktig förutsättning för dialog både mellan vuxna och mellan vuxna och barn.

### Grundskolans mål

Skollagens första paragraf är citerad ovan (s 31). Läroplanens mål och riktlinjer anger de övergripande målen för grundskolan. I det följande redovisas några citat ur Lgr 69, allmänna delen, samt ur Lgr 80 som bas för jämförelser med förskolans övergripande mål och delmål. Grundskolan omfattar som bekant åldrarna 7-16 år jämfört med förskolans åldrar  $\frac{1}{2}$ -7 år, vilket rimligtvis bör ha en viss betydelse för utformningen av målformuleringarna. Barnets utveckling och därmed också målen för samhällets barnomsorg måste emellertid ses i ett helhetsperspektiv, då barn i samma ålder kan befinna sig på olika utvecklingsnivåer.

"Skolan har till uppgift att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Detta innebär, att skolans personlighetsutvecklande roll starkt betonas." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 12)

"Vid sidan om uppgiften att stimulera och öva elevens tankeförmåga är uppgiften att utveckla hans känslö- och viljeliv väsentlig för personlighetsutvecklingen." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 13)

"Det gemensamma ansvaret och intresset för de ungas utveckling bör förena hem, skola och samhälle i ett fruktbärande samarbete. ... Ansvaret för att samverkan kommer till stånd måste i sista hand vila på skolan." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 11)

I Lgr 80 formuleras de övergripande målen på bl a följande sätt:

"Det är en huvuduppgift för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter. Skolan skall genom skolarbetet och i samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhetslust och fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingssätt. Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 13)

Dessa citat kan jämföras med den första punkten av det övergripande målet

för förskolan ovan s 32.

Följande citat ur Lgr 69 ska jämföras med den andra punkten av förskolans övergripande mål.

"Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Skolan skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 14)

I Lgr 80 uttrycks detta på följande sätt:

"Skolan skall därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 17)

För jämförelse med tredje punkten av det övergripande målet för förskolan kan följande citat ur Lgr 69 tas:

"Skolarbetet bör sålunda i det hela inriktas på att främja elevernas utveckling till självständiga samhällsmedlemmar med ett intresse för omvärlden som leder till ett personligt engagemang och en känsla av internationellt medansvar." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 15)

Lgr 80 hänvisar till en demokratisk samhällssyn och människosyn och ansluter sig i formuleringen nära till barnstugeutredningen:

"... människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 13)

Förskolans strävan att stödja den allsidiga personlighetsutvecklingen har omformulerats i tre delmål eller utvecklingsområden: jaguppfattning, kommunikationsförmåga och begreppsbildning. Lgr 69 framhåller också dessa utvecklingsområden. I prop 1975/76:39 betonas uttryckligen denna överensstämmelse.

"Grundskolans liksom förskolans pedagogiska arbete måste präglas av att människans utveckling ses i ett helhetsmönster där barnens jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga får bilda utgångspunkten för arbetet." (Regeringens proposition 1975/76:39, s 227)

Lgr 69 framhåller vikten av att undervisningen sker med hänsyn till elevernas utvecklingsnivå och erfarenhetsbakgrund. För att främja elevens allsidiga utveckling ska undervisningen präglas av varierande aktiviteter och självständig verksamhet. Den ska vara objektiv, dvs saklig och allsidig. Detta betonas starkt i Lgr 80.

Lgr 69 anger att även om undervisningsformer och arbetssätt måste bli

skiftande gäller dock att under alla omständigheter följande undervisningsprinciper ska tillämpas:

Motivation: Inlärnin g måste vara motiverad. Arbetet i skolan måste utgå från elevernas intresse och behov. En förutsättning för att eleverna ska visa intresse är, att undervisningsformer och arbetssätt är anpassade till elevernas mognad. En annan förutsättning är att undervisningen görs meningsfull, t ex genom att den utgår från elevernas egna erfarenheter och från aktuella händelser.

Aktivitet: Inlärnin g är en aktiv process. Det är inte läraren som lär eleven. Genom elevens egen aktivitet eller elevens aktivitet tillsammans med kamrater och med hjälp av läraren tillägnas kunskap.

Konkretion: Undervisningen i alla skolans ämnen bör vara konkret och åskådlig. Undervisningen bör gå från det konkreta till det abstrakta där varje steg bygger på insikt. Detta är en naturlig gång för de åldrar som grundskolan omspänner. I största möjliga utsträckning bör man utgå från elevernas frågor och intressen och ta vara på deras lust att undersöka och göra nya kombinationer.

Individualisering: En tillfredsställande anpassning av undervisningen till de enskilda elevernas förutsättningar sker genom individualisering. Individualisering ställer stora krav på läraren. Eleven bör få skolans hjälp att göra det bästa av sina speciella förutsättningar. Läraren måste därför bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev.

Samarbete: Skolans uppgift är att utveckla elevens förmåga till samarbete. Övning i samarbete ska påbörjas och bedrivas med hänsyn till elevernas sociala mognad. Denna kan variera både inom och mellan åldersgrupper på motsvarande sätt som den intellektuella mognaden varierar. Även om Lgr 80 inte använder sig entydigt av dessa begrepp är betydelsen densamma (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, ss 49-50).

Det samspel mellan barn och vuxna som framhålls i den dialogpedagogiska arbetsmetoden ges också stort utrymme i Lgr 69. De olika principerna för undervisningen är ett uttryck för detta men framhävs också mera direkt på ett flertal ställen i läroplanen, t ex:

"Oftast bör undervisningen ha formen av ett naturligt samtal. Det bör vara självklart för eleverna både att be om förklaringar och att ställa frågor och meddela egna erfarenheter och reflexioner. De bör så ofta det är naturligt få uttrycka sina tankar i sammanhängande redogörelser och yttranden." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, ss 59-60)

I prop 1975/76:39 (ss 226-227) ger föredragande statsrådet betydande utrymme åt en beskrivning av det dialogpedagogiska arbetssättet. I grundskolan framhävs även lagarbetet som väsentligt. En samverkan vuxna-vuxna och vuxna-barn är därvid grundläggande. Lgr 69 uttrycker detta på följande sätt:

"En allmän strävan bör vara att denna hållning till samverkan får växa fram på så långt möjligt lika villkor för alla. Den enskilda människan skall, oavsett ålder och uppgifter, få uppleva sig själv som medansvarig, som subjekt.

---

Det gemensamma arbetet ger både lärare och elev rika möjligheter att nå varandra och vinna varandras förtroende. En viktig form för samverkan är dialogen, samtalet.

---

På detta sätt utformad kontakt och samverkan främjar ömsesidig aktning och respekt, grundad på insikten om sakkunskap och erfarenhet hos den man samverkar med. Samtalets mål är att skapa och bibehålla ömsesidig respekt, även om man hyser oförenliga åsikter och inte anser sig kunna kompromissa. Dialogen skall fördjupa känslan av samhörighet oberoende av ståndpunkter och värderingar.

Samverkan skall sålunda inte hänföras till vissa aktiviteter, personer eller grupper, utan bör gälla över åldersgränser, sysselsättningar eller uppgifter i skolan, dvs i skolans totala, dagliga verksamhet." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, ss 26-27)

I Lgr 80 nämns inte uttryckligt det dialogpedagogiska arbetssättet.

Eftersom Lgr 69 som citerats ovan omfattar hela grundskolan, dvs årskurs 1 till årskurs 9, bör man i detta sammanhang också se vilka riktlinjer supplementet Skolstarten innehåller. Inledningsvis sägs följande:

"När barnen kommer till skolan äger de redan kunskaper och erfarenheter som de mer eller mindre systematiskt har inhämtat i hemmet, i förskolan, genom kamrater eller på annat sätt. Olika barn har olika slag av erfarenheter och har också fått sina intryck från olika håll och sina vanor grundade i olika miljöer. Varje enskilt barn skall i skolan mötas på ett sådant sätt att dess pågående utveckling fortsätter utan avbrott eller störningar och i en positiv riktning." (Skolöverstyrelsen, Skolstarten, 1973, s 4)

I Lgr 80 behandlas samverkan mellan skola och förskola i ett särskilt avsnitt. Därvid anges bl a:

"Målet bör vara att övergången från förskola till skola blir så mjuk att barnen upplever verksamheten i de båda skolformerna som kontinuerlig."

---

"I samverkan med föräldrar och förskola skall skolan söka förhindra att enskilda elever får problem vid skolstarten. Grupper av olika storlek och varierande arbetssätt ger möjlighet att anpassa skolan till elevernas skiftande mognad." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 24)

### 2.1.2 Likheter och olikheter mellan stadierna

Påfallande likheter finns mellan förskolans och grundskolans mål enligt ovan citerade utdrag ur officiella måldokument. Sätten att förverkliga målen kan dock variera - inom båda skolformerna. Den stora spridning i barnens levnadsålder som måldokumentet omspannar ( $\frac{1}{2}$ -16 år) måste ha en avgörande betydelse för olika stadiers inriktning och arbetsformer. För olika stadier kan därför finnas specifika mål som tar hänsyn till behov och förutsättningar som kan motiveras av bl a utvecklingspsykologiska, inlärningspsykologiska

och socialpsykologiska skäl.

Då det gäller åldrarna kring skolstarten, dvs de äldre barnen i förskolan och de yngre barnen på lågstadiet, måste rimligtvis tämligen likartade förutsättningar och sammanfallande behov föreligga hos barnen.

De i flera undersökningar konstaterade skillnaderna mellan förskolans och grundskolans arbetssätt (se s 30) kan inte förklaras av skillnader i målsättningen för respektive stadium. Skillnaderna måste förklaras på andra grunder. Genom att målen för förskolan respektive grundskolan är formulerade på ett övergripande sätt kan detta leda till olika tolkningar. Olikheter i upplevelsen av målformuleringarna leder i sin tur till skillnader i tillämpningen och därmed förverkligandet av målens intentioner. De skilda traditioner som förskola och grundskola har kan därvid ha bidragit till olikheter i de vuxnas tolkningar av målen för respektive skolform.

Emanuelsson (1974) konstaterar i rapporten "Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv" att läroplanen för grundskolan inte är entydig utan innehåller teorikollisioner. Dessa skulle kunna hänföras till att formuleringarna utgår från oförenliga modeller för utveckling eller olika slags människosyn. Vissa målformuleringar har sina rötter i ett mekanistiskt synsätt, som innebär att individen reagerar på den formella undervisningen med inläring och kunskapstillväxt samt att denna inläring endast sker genom yttre stimulering. Andra målformuleringar i läroplanen har sin grund i en människosyn som tar sikte på att stödja individen i att utveckla sina inneboende förutsättningar.

Målsättningen för förskola och grundskola innehåller mål såväl för individens utveckling som för individens framtida möjligheter att fungera i samhället. Därför utgår målformuleringarna dels från den enskilda individen och hans förutsättningar och dels från samhället och dess krav. Dessa måldimensioner är inte alltid i harmoni, vilket leder till konflikter i såväl målformuleringar som i tillämpningen. I avsnittet "Individen-samhället-samhällsutvecklingen" (s 39 ff) redovisas dessa olika utgångspunkter för målsättningen.

Timplanerna i Lgr 69 samt supplementen med förslag till kursinnehåll torde vara de avsnitt som synes mest präglade av ett mekanistiskt synsätt. Svingby (1978, s 211) menar att det finns en motsägelse mellan de allmänna delarna i Lgr 69 och de specifika anvisningarna. Det bör emellertid framhållas att kursplanerna i Lgr 69 endast är förslag till kursinnehåll för hela stadier, dvs för lågstadiet, mellanstadiet etc och således ej är begränsade till viss årskurs. Lågstadieläraren har i själva verket stor frihet att inom lågstadiets ram genomföra den verksamhet som föreslås i kursplanerna. I Lgr 80 har kursinnehållet på ett ännu mera tydligt sätt knutits enbart till

stadier. Det är emellertid ett välkänt faktum att lärare i allmänhet upplever kurs- och timplaner som betydligt mer styrande än vad avsikten med dem egentligen är. Till denna upplevelse bidrar troligen läromedelsmarknaden som genom ämnesuppspaltning och årskursindelning låser vissa moment och aktiviteter till vissa perioder.

Då man diskuterar skillnader mellan stadierna måste man hålla i minnet att den nya förskolereformen trädde i kraft så sent som 1 juli 1975. Socialstyrelsen bedriver fortbildning av sin personal för reformens genomförande. Man måste ge förskolan tid att införliva reformens intentioner både vad gäller dess grundläggande ideologi och dess tillämpning.

För grundskolans vidkommande är den hittillsvarande läroplanen från 1969 medan supplementet Skolstarten är av senare datum, nämligen 1973. Skolöverstyrelsen utarbetade tillägg och ändringar till den allmänna delen av Lgr 69 med giltighet från 1 juli 1978 (Skolöverstyrelsen, 1978a). Avsnitten "Skolstarten" samt "Samverkan förskola-grundskola" fick därvid utökade anvisningar. Riksdagens beslut 1976 med anledning av propositionen om Skolans inre arbete (Regeringens proposition 1975/76:39) innebär bl a att grundskolans arbetssätt och arbetsformer i högre grad bör anpassas till varje elev, och att detta kan ske exempelvis genom samspel mellan elev och personal i skolan, där elevens aktivitet och medinflytande är självklara. Vidare sägs det att ett nära samarbete mellan förskolan och grundskolan är nödvändigt av både metodiska och utvecklingspsykologiska skäl. Skolan ska ta vid där förskolan slutar. Skolans arbetssätt och arbetsformer bör utformas med hänsyn till olika utvecklingsstadier och elevernas olika förutsättningar. Med utgångspunkt i detta beslut utarbetade regeringen proposition om ny läroplan för grundskolan (Regeringens proposition 1978/79:180) som riksdagen antog 1979. Därigenom fastslogs grundvalen för en ny läroplan för grundskolan (Lgr 80) vars Mål och riktlinjer fastställdes av regeringen den 14 februari 1980. Den nya läroplanen ska träda i kraft läsåret 1982/83 men skulle i betydande grad prägla skolarbetet redan från läsåret 1980/81.

Lärarytbildningen och fortbildningen är av grundläggande betydelse för förskollärares och lågstadielärares förutsättningar att tolka och förverkliga de uppställda målen för de båda skolformerna. Den nuvarande utformningen av förskollärarytbildningen respektive lågstadielärarytbildningen innehåller vissa grundläggande skillnader som kan vara en bidragande orsak till skillnader i synsätt och tillämpning. Jacobsson (1977) redovisar sådana skillnader i rapporten "Förutsättningar, krav och konsekvenser för förskolans och lågstadiets personal vid samverkan". Pågående reformarbete inom lärarytbildningen torde på sikt kunna bidra till att utjämna sådana olikheter.

Så vitt man kan bedöma är den bakomliggande ideologin och målen för för-

skola och grundskola i grunden samstämmiga. Detta synes vara en naturlig följd av att de är uttryck för en gemensam politisk viljeyttring vad gäller den reformering av de båda skolformerna, som den svenska riksdagen med några få års mellanrum fattat beslut om.

Det faktum att målsättningen för de båda stadierna har samma inriktning måste utgöra den självklara utgångspunkten för utvecklingen av kontinuitet och samstämmighet mellan verksamheten i förskolan och på lågstadiet, där lågstadiet bygger vidare på förskolan.

## 2.2 Individen-samhället-samhällsutvecklingen

Ett huvudsyfte för förskolan och grundskolan är att stödja individens allsidiga utveckling. Detta är ett individorienterat mål som innebär att man maximalt försöker tillvarata individens förutsättningar. Det individorienterade målet rymmer ett par dimensioner. Dels ska verksamheten sikta till att stödja barnets inneboende förutsättningar, aktuella behov och intressen och dels ska verksamheten bidra till att individen utvecklar förutsättningar att klara av kommande behov och krav i vuxenlivet och i samhället. I målen för förskolan och grundskolan framhålls att verksamheten ska utgå från barnets behov och erfarenheter. Detta innebär att det växande barnets behov och intressen vid en viss tidpunkt bildar utgångspunkt för förskolans/skolans verksamhet.

I målet för individens allsidiga utveckling ryms också ett framåtsyftande mål, nämligen att stödja individen på så sätt, att den växande ges möjligheter att utveckla redskap och kompetens för att kunna vidareutveckla sig själv och för att kunna fungera i ett komplicerat samhälle vid vuxen ålder. Det är långt ifrån säkert att de vid en viss tid upplevda behoven och intressena hos individen sammanfaller med individens framtida behov. Det är självfallet också mycket svårt att ange vilka behov en individ kommer att ha i framtiden. Därför måste de framåtsyftande målen inriktas på att bidra till att individen utvecklar generell mänsklig kompetens för att därigenom som vuxen ha möjligheter till ett gynnsamt självförverkligande samt till att fungera på ett aktivt och skapande sätt i ett demokratiskt samhälle.

De båda dimensioner som ryms i det individorienterade målet innehåller uppenbarligen motsättningar som kan leda till konflikter. Det kan vara denna intresse motsättning som ligger bakom den tidigare nämnda teorikollision i Lgr 69 som Emanuelsson redovisar (se s 37), nämligen att läroplanen innehåller målformuleringar som dels avser att stödja individens inneboende förut-

sättningar men dels också innehåller målformuleringar av mekanistisk natur som anger kursinnehåll, timplaner etc. Grundskolans mål och verksamhet är således dubbelsidiga. Dels ska individens allsidiga utveckling stödjas och dels ska den växande stimuleras att utveckla kompetens för sina framtida möjligheter att fungera i samhället. I förskolans mål är detta slags framtidsberedskap möjligen mindre framhållen, medan den på ett tydligare sätt accentueras i grundskolan och då framför allt i läroplansavsnitt som avser högre stadier. Kan det vara så att förskolan i högre grad än grundskolan betonar och tar tillvara barnets aktuella behov vid en viss tidsperiod och att förskolan därmed också i mindre utsträckning ser till de framtida behoven som i tämligen stor utsträckning styrs av samhället? En sådan skillnad i synsätt skulle delvis kunna förklara de tidigare redovisade skillnaderna i de vuxnas tolkning och därmed tillämpning av förskolans respektive grundskolans mål.

Förskolan och grundskolan måste ses som verksamheter i samhället - inte utanför samhället. I Lgr 80 uttrycks detta i den första satsen: "Grundskolan är en del av samhället." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 13)

Man måste vara medveten om den roll som förskola och skola har som normbildare för och attitydskapare till samhället, samtidigt som samhällskrav påverkar det inre arbetet i förskolan och grundskolan. De samhällsanpassande målen präglar således målsättningen för skolan, vilket framgår såväl av mål och riktlinjer i Lgr 69 som av formuleringarna i den senaste läroplanen. I Lgr 80 framhålls:

"Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 16)

Förskolan har enligt förskolelag och barnstugeutredning ett likartat syfte. Beslut och reformarbete på förskole- och skolområdet grundas alltid på en uttalad politisk vilja och samhällsideologi. Det svenska samhället grundas på pluralistisk ideologi (se t ex "Mål för lärarutbildning" i SOU 1978:86, ss 491-495). I många avseenden bekänner vi oss till likartade värderingar. Dessa värderingar ges emellertid olika innebörd av olika människor med hänsyn till social, kulturell eller ekonomisk bakgrund. Därför kommer också vårt samhälle att innehålla allvarliga inslag av t ex konkurrens, stress och utslagsmekanism. Såväl utländska forskare, t ex Bernstein (1971), Bourdieu & Passeron (1970), som svenska forskare som studerat skolsegregationen (Andersson m fl, 1977) har påvisat hur skilda mekanismer kommer att begränsa vissa barns möjligheter att anpassa sig till det förhärskande samhället. Därför kan inte heller de samhällsanpassande målen formuleras entydigt utifrån endast en samhällsgrupps behov eller intressen. Målkonflikter är själv-

klara. Detta påverkar givetvis den enskilde förskollärarens och lågstadielärarens prioritering av det egna arbetets inriktning. Detta medför också självklart att stora värderingsskillnader kommer att finnas inom varje personalgrupp.

Förskolan och grundskolan spelar också en viktig roll i samhällsutvecklingen. De samhällsutvecklande målen måste därför uppmärksammas i detta sammanhang. Morgondagens beslutsfattare finns i dagens förskolor och grundskolor. Förskolan och grundskolan har här viktiga uppgifter, t ex i att hjälpa barnet att utvecklas till en självständig individ med samarbetsförmåga. Detta utgör en grund för individens framtida möjligheter att delta i ett demokratiskt beslutsfattande. "Samspelet mellan skola och samhälle måste vara sådant, att skolan med sitt arbete inte endast fullgör en funktion, som svarar mot samhällets aktuella behov, utan också på lång sikt blir en positivt skapande kraft i samhällsutvecklingen" (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 11).

De nu redovisade fyra måldimensionerna för förskolans och grundskolans verksamhet kan sammanfattas i nedanstående översikt:

|                  | Nutid | Framtid |
|------------------|-------|---------|
| Individuella mål | X     | X       |
| Samhälleliga mål | X     | X       |

De individorienterade målen omfattar såväl mål för befrämjande av individens aktuella utvecklingsbehov som framåtsyftande mål för individens framtida utveckling. De samhälleliga målen är dels samhällsanpassande, dels samhällsutvecklande. Målen harmonierar inte alltid med varandra. Detta skapar svårigheter och t o m konflikter - konflikter som i och för sig kan verka utvecklande. I ett sådant dynamiskt skeende framstår det som centralt att förskolans och grundskolans verksamhet tillsammans bidrar till att ge den växande individen mänskliga förutsättningar för att fungera i ett samhälle där människan inte är en isolerad varelse - en Ö.

### 2.3 Grundläggande principer för samverkan förskola-lågstadium

Båda skolformerna befinner sig för närvarande i ett reformskede men har en klart uttalad gemensam inriktning. De ovan redovisade likheterna i mål för respektive stadium samt den inriktning som barnstugeutredningens och SIA-utredningens förslag präglas av stöder denna uppfattning. Detta ger löfte om ett metodiskt och pedagogiskt närmande jämfört med de förutsättningar

och traditioner, som tidigare har präglat förskolans verksamhet och den obligatoriska skolans, och som ibland medfört betydande skillnader.

Man kan således konstatera att det i dag finns en allmän vilja och strävan att få till stånd ett nära samarbete mellan förskola och grundskola. Formerna för ett sådant samarbete är emellertid ej självklara. Ej heller framstår syftena för denna samverkan alltid som självklara. FÖL-projektet har här haft till uppgift att närmre redovisa syften för samverkan samt att utveckla och pröva olika former av samverkan mellan stadierna.

Rent allmänt kan man säga att det förefaller naturligt att skolan ska ta vid där förskolan slutar. "Varje enskilt barn skall i skolan mötas på ett sådant sätt att dess pågående utveckling fortsätter utan avbrott eller störningar och i en positiv riktning" (Skolöverstyrelsen, Skolstarten, 1973, s 4). "Målet bör vara att övergången från förskola till skola blir så mjuk att barnen upplever verksamheten i de båda skolformerna som kontinuerlig" (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 24). För att möjliggöra detta måste förskolan ge information till grundskolan om förskolans inriktning och innehåll. "När barnen går över från förskolan till lågstadiet bör förskolan kunna ge upplysningar om var barnet befinner sig t ex beträffande språklig utveckling och övriga ämnen som behandlats och vilka erfarenheter barnen fått på olika områden" (Kungl. Maj:ts proposition, 1973:136, s 77).

### 2.3.1 Övergripande mål för samverkan förskola-lågstadium

Målet för samverkan mellan förskola och lågstadium bör vara att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. I detta mål ryms tre grundläggande begrepp: utveckling, kontinuitet och stöd. Innebörden i dessa begrepp diskuteras i det följande (se också Gran, 1976).

#### Utveckling. Vad är det?

Individutveckling kan beskrivas på flera sätt. Olika teoretiska utgångspunkter kan därvid föra till olika sätt att förklara och beskriva utveckling. Även den vuxnes förhållningssätt till barn kan påverkas av den beskrivningsmodell man väljer att utgå ifrån.

Mänsklig utveckling och mognad är en kontinuerlig process som pågår från födseln och genom livet. Vissa utvecklingspsykologiska teorier betonar mera kontinuiteten, medan andra lägger tonvikt vid olika stegvisa förändringar. All utveckling sker också i och genom ett samspel med omvärlden. Utveckling är dessutom en kumulativ process, där varje utvecklingssteg är förankrat i föregående. Stora skillnader i utveckling finns givetvis både mellan individer och inom en individ i skilda avseenden. Olika teorier och olika ideologier betonar olika starkt betydelsen av t ex socioemotionell respektive

intellektuell utveckling.

Det finns en mängd teorier om mänsklig utveckling och inlärning (se också s 59). Under olika tidsperioder överväger olika teoribildningar. Under 1940- och 1950-talen samt början av 1960-talet präglades förskolepedagogiken i stor utsträckning av Gesell och hans mycket noggranna beskrivningar av barnens utvecklingscykler. Olika åldrars beteendeprofiler, mogenhetsdrag och utvecklingskaraktistika skildrades och gav god kunskap om barns utveckling. Däremot utformade Gesell inga riktlinjer för hur barns utveckling skulle kunna stödjas genom påverkan från barnets omgivning. Barnets behov och mognad blev styrande för förskolans inre verksamhet. Också differentialpsykologiska och testdiagnostiska utgångspunkter övade därvid inflytande.

Under samma period präglades den obligatoriska skolan av olika teorier men också av lång skoltradition. Exempel på teoripåverkan är behavioristiska riktningar som tog fasta på en lagbundenhet mellan beteenden och påverkan som bas för utveckling. Den programmerade undervisningen utvecklades under denna period och kan ses som ett uttryck för den behavioristiska teorins inflytande. Den obligatoriska skolan hade också av tradition en klart uttalad inriktning mot kunskapsinhämtande. Därvid skedde under 1960-talet en förändring så att ett mekaniskt kunskapsinhämtande fick mindre framträdande betydelse i skolarbetet till förmån för förståelse, tillämpning och värdering av stoffet, t ex enligt Blooms taxonomier.

I takt med samhällsutvecklingen och genom den diskussion som fördes under framför allt 1960-talet har både förskolans och grundskolans bakomliggande ideologi och teori förändrats. I jämlikhetsdebatten under 1960-talet framhölls förskolan alltmer som ett möjligt medel för att öka jämlikheten i samhället. Uppfattningen att utvecklingen i åldrarna före skolinträdet är viktig och grundläggande för den fortsatta utvecklingen fick en framskjuten ställning bl a genom Blooms uttalanden om att 80% av den intellektuella utvecklingen sker före 8 års ålder (Bloom, 1964). Förskolans betydelse för ökad jämlikhet, bl a genom att barn från socialt understimulerade miljöer tidigare skulle kunna få fler möjligheter till stimulans och att klyftan till barn från mer privilegierade miljöer därigenom skulle kunna minska gav näring åt den ideologiska diskussionen.

Samhällsutvecklingen med ökad demokrati och med ökat medinflytande på olika nivåer i samhället har också påverkat det reformarbete som skett för grundskolan under 1960- och 1970-talen.

Dessa förändringar i samhället har betytt en ökad tonvikt på interaktionistiska, socialpsykologiska och dynamiska teorier då det gäller både förskolans och grundskolans verksamhet.

Barnstugeutredningen - vars förslag förskolereformen 1975 vilar på - ut-

går i huvudsak från en kognitiv, strukturalistisk teori baserad på Piaget samt från en social-psykoanalytisk teori baserad på Erikson. Dessa båda teorier behandlas utförligare i kapitel 3. Kunskap om barns utveckling och om att utveckling/inläarning ständigt sker i ett socialt samspel utgör grunden för en verksamhet som bör präglas av en dialog mellan dem som verksamheten omfattar. Barnets mognad, intresse och aktivitet utgör den självklara utgångspunkten för inläring. Den vuxne måste emellertid ständigt vara medveten om sin roll som imitations- och identifikationsobjekt, då barnet genom indirekt inläring införlivar och anpassar attityder och värderingar. Den vuxne måste också vara medveten om sin betydelse för barnets direkta inläring och utveckling genom att vara lyhörd för barnet, ta tillvara barnets motivation, nyfikenhet, vetgirighet, behov av att lära sig. En viktig förutsättning hos den vuxne är att ha goda kunskaper om barns utveckling och om enskilda barns förutsättningar. Kunskapen om detta medför inte att det är självklart vilka aktiviteter som bör genomföras och på vilket sätt. Den mål-inriktade stimuleringen måste ses som en ytterligare dimension av den pedagogiska verksamheten med fokuseringen på barnets allsidiga utveckling.

Lgr 69 utgår från vissa grundläggande principer vilka är förankrade i inlärningspsykologiska, utvecklingspsykologiska och socialpsykologiska teori-bildningar. Man kan tydligt urskilja bl a följande fem principer (Gran, 1972):

- . utveckling och inläring är en individuell process,
- . utveckling och inläring är en aktiv process,
- . utveckling och inläring uppkommer i individens behov,
- . utveckling och inläring sker i meningsfulla sammanhang,
- . utveckling och inläring sker i och genom socialt samspel.

Dessa har på ett påtagligt sätt förankrats i läroplanens (Lgr 69) undervisningsprinciper MAKIS - motivation, aktivitet, konkretion, individualisering, samarbete.

En viktig grundläggande princip är att utveckling sker i och genom ett samspel med miljön (omgivningen). Utvecklingen ses därvid som en socialisationsprocess, där barnet mognar in i grupper och i samhället. Den vanligaste definitionen av socialisation är att den är en process varunder individen upptar och införlivar omgivningens normer, värderingar och beteendemönster. Socialisationen omfattar dels vad vi allmänt kallar uppfostran (inläring av socialt önskvärda beteenden), dels utveckling av kunskap (som ligger till grund för attityder, bedömningar, handlingar), dels utveckling av den personliga identiteten (jfr t ex Flising, 1975).

Socialisationsprocessen sker med hjälp av olika kontrollmekanismer i

omgivningen vilken utgörs av flera olika sociala system, t ex familjen, förskolan, skolan. De förväntningar och de krav som präglar barnets omgivning leder till att de vuxna tillämpar medvetna och omedvetna kontroller för barnets socialisation. Skilda gruppers olika värderingar och krav försvårar barnets socialisationsprocess genom att barnet möter olika förhållningssätt och olika slag av social kontroll hos vuxna i olika grupper. Genom språket i olika sociala grupper kan också barnets möjligheter till utveckling begränsas eller vidgas (Bernstein, 1971).

Både förskolans och grundskolans mål är att stödja individens allsidiga personlighetsutveckling. Många ställer därvid frågan: "Utveckling till vad?" Som nämnts i avsnittet "Individen-samhället-samhällsutvecklingen" (s 39), rymmer målsättningen för samhällets barnomsorg och för grundskolan fyra viktiga dimensioner, nämligen de individorienterade målen (nuinriktade och framåtsyftande) samt de samhälleliga målen (samhällsanpassande och samhällsutvecklande). Det blir därmed också dessa fyra måldimensioner som verksamheten i förskolan och grundskolan inriktas på. Arbetsplan för förskolan och läroplan för grundskolan preciserar i vilka riktningar barnens personlighetsutveckling bör främjas (se avsnitt 2.1.1).

Strävan efter att stödja individens allsidiga personlighetsutveckling förutsätter en helhetssyn på utveckling som baseras på goda kunskaper i utvecklings- och inlärningspsykologi. Tillämpningen i den konkreta arbetsituationen är av avgörande betydelse för förverkligandet av målsättningen. Detta förverkligande förutsätter att den vuxne har ett förhållningssätt mot barnet som präglas av en medvetenhet i fråga om grundläggande principer och värderingar för verksamheten i förskolan och i grundskolan samt i fråga om den egna rollen och det egna medagerandet i denna verksamhet.

En förutsättning för att förskolan och grundskolan ska kunna ge möjligheter för barnet att utvecklas till en självständig och fungerande individ i ett föränderligt samhälle - en generell mänsklig kompetens - är att förskolans och skolans verksamhet utgår från en gemensam grundsyn på utveckling.

#### Kontinuitet. Vad är det?

Eftersom individutvecklingen är en kontinuerlig process är det också önskvärt att barnets uppväxtmiljö och påverkansmiljö präglas av kontinuitet. Det kan vara nödvändigt att först särskilja begreppet kontinuitet från begreppet kongruens. Kongruens innebär en fullständig överensstämmelse mellan två påverkansmiljöer i vad avser t ex kontrollmekanismer, värderingar och innehållsliga situationer. Givetvis kan det inte vara avsikten att på detta sätt jämföra förskola och skola.

Med kontinuitet menas här att stödet för barnets utveckling sker med

likartad inriktning (på sätt som framgått av den föregående måljämförelsen). Detta innebär dels att påverkan sker på ett icke alltför motsägelsefullt sätt, dels att de två miljöerna kompletterar varandra och dels att den ena miljön (skolan) tar vid där den andra slutar (förskolan).

Kravet på kontinuitet kommer därför att på ett naturligt sätt medföra dels krav på gemensam målinriktning av den pedagogiska verksamheten i förskola och skola, dels krav på komplementär verksamhet där förskola och skola behöver samarbeta, dels krav på ett stöd åt det enskilda barnet, som förutsätter kontakter och information mellan de två stadierna.

Familjen utgör självfallet den första uppväxt- och påverkansmiljön. I de flesta fall utvidgas mycket snart barnets sociala samspel till flera olika miljöer. Förskola (daghem eller annan barntillsyn, senare deltidsförskola), grundskola, fritidshem och kamrater bildar tillsammans med familjen de miljöer som barnet vistas i, utvecklas i och påverkas av under förskoleåren och de lägre skolåldrarna.

Barnens socialisation försvåras om varje grupp formulerar miljön på sina villkor utan hänsyn till övriga grupper. Om barnet tillhör flera grupper med sinsemellan helt skilda normer och värderingar, kan detta leda till konflikt-situationer. Om barnet inte uppfyller de krav och förväntningar som en grupp har, kan utslagning bli följden. Det är uppenbart att detta kan leda till svårigheter för barnets fortsatta personlighetsutveckling.

I och för sig behöver inte olikheterna mellan miljöer leda till att sam-spelet mellan miljöerna försvåras. De attityder som dessa olika grupper visar gentemot varandra kan däremot bli av avgörande betydelse för om samar-be-te och samförstånd över huvud taget kommer till stånd.

Samspelet mellan barnets hemmiljö och skolbeteende har studerats i flera sammanhang. Marklund (1956) redovisar t ex att samstämmighet mellan hemmets och skolans uppfostringsklimat - oavsett inriktningen - har en gynnsam in-verkan på barnens socialisation. Han fann att de barn vars föräldrars syn-sätt avvek mest från lärarens också var mest störande. Orsakerna till detta förhållande ligger i de kontrollmekanismer som de vuxna medvetet och omedvet-et tillämpar för barnets socialisation. Då de sociala kontrollerna är skil-da åt beroende på olika värderingar och krav, försvåras barnets socialisa-tionsprocess genom att barnet möter så skilda responser på sina beteenden.

I ett försök att studera barns uppväxtmiljö och levnadsvillkor har Bronfenbrenner (1979) utvecklat en analysmodell, som tar sin utgångspunkt i barnets närmiljö, dvs familjen (jfr också Andersson, 1980a). Efter hand ut-vidgas barnets utvecklingsmiljö till att omfatta ett flertal miljöer såsom förskola, skola, kamratgrupper etc. Dessa miljöer ingår i sin tur i det om-givande samhället. Bronfenbrenner beskriver helheten i barnets uppväxtmiljö

som ett ekologiskt system vilket innefattar samtliga delmiljöer. Tillsammans bildar dessa delvis olika uppväxtmiljöer en serie sammanhängande strukturer. "Bronfenbrenner menar att konsekvenserna för barnet av erfarenheterna i en viss miljö blir avsevärt starkare om det finns en kontakt och en övertäckning mellan olika miljöer. Om de aktiviteter barnet deltar i i olika miljöer stöder och kompletterar varandra får de större konsekvenser än om de inte har något samband med varandra" (Andersson, 1980b, s 22).

Samspelen och kontakten mellan barnets olika uppväxtmiljöer synes alltså vara av avgörande betydelse för barnets personlighetsutveckling. Detta samspel innebär gemensamt ansvar för barnets uppväxt och en vilja till ökad kunskap om människors olika levnadsvillkor. Ett sådant samarbete med ökad insikt om barnets uppväxtbetingelser i hemmet, i förskolan och i skolan ger möjligheter för kontinuitet mellan barnets olika uppväxtmiljöer på sätt som angivits ovan vid diskussionen av begreppet kontinuitet.

Utredningen "Samverkan i barnomsorg" framhåller, att då hemmet och förskolan är de miljöer som barnet huvudsakligen vistas i under sina förskoleår, är det väsentligt att barnen är trygga i båda miljöerna, att det finns ett klart samband mellan dem, och att normer och värderingar i hem och förskola är något så när samstämmiga. Vidare säger man att de bästa förutsättningarna för detta är att föräldrar och personal får ökad kontakt med varandra (SOU 1975:87, s 162).

I en OECD-studie (OECD, ED(80)26) som bygger på rapporter från bl a Belgien, Frankrike, Holland och Spanien, anges att målet för samverkan mellan förskola och skola i olika OECD-länder är "to ensure that education be a continuous process" (s 28). Den svenska målsättningen stämmer alltså väl överens med den som uttalas i andra länder.

#### Stöd. Vad är det?

Förskolans/skolans verksamhet ska med hjälp av ett rikt underlag ge stimulans och stöd så att barnens allsidiga utveckling främjas. Inom ramen för denna verksamhet kan olika slag av stöd urskiljas:

- a) stöd åt barnet,
- b) stöd åt personalen,
- c) stöd åt föräldrarna.

Varje barn har behov av stöd och stimulans. Barnets behov av stöd kan vara olika beroende på bl a barnets hemmiljö. Ibland behövs en större medvetenhet från förskolans/skolans sida gentemot barnet. Detta kan vara fallet för barn från socialt understimulerade miljöer. Här har förskolan/skolan en viktig uppgift att väcka och fånga upp intresse hos barn från miljöer, där det inte är självklart att barnets spontana frågor och intressesyttningar har blivit

besvarade eller ens har kunnat uttryckas av barnet.

För barn med exempelvis sociala, språkliga eller kulturella handikapp kan detta stöd innebära att förskolan/skolan med hjälp av en berikande inlärnings- och utvecklingsmiljö bidrar till att barnet ökar sin förmåga att ta tillvara egna och omgivningens möjligheter. Förskolans/skolans stöd och stimulans kan också innefatta att ge trygghet eller säkerhet hos det växande barnet samt att ge grundläggande färdigheter. Inriktningen och omfattningen av detta stöd är beroende av samhällets värderingar och individens behov.

I barnomsorgslagen sägs att barn med särskilda behov av stöd och stimulans ska erbjudas plats i förskolan tidigare än från 6 års ålder, bl a med hjälp av uppsökande verksamhet. För dessa barn blir det av stor betydelse att förskolan är medveten om sin roll som vägledare och stöd.

Ju tidigare enskilda barns behov av särskilt stöd och stimulans upptäcks desto tidigare kan hjälpåtgärder ges. En sådan tidig identifiering bör även vara till hjälp för barnet vid övergången till skolan, då skolan genom information från förskolan kan ha en bättre beredskap att stödja barnet redan från första skoldagen. En viktig aspekt härvid gäller integritetsfrågor, sekretessfrågor och andra frågor som sammanhänger med information mellan stadierna (se ss 211-212).

I dagens förskolor och skolor utvecklas ett arbetssätt som innebär att läraren och annan personal ingår i lärarlag eller arbetslag. I dessa kan olika problem bearbetas, planering göras och ansvaret för olika funktioner delas, samtidigt som ett gemensamt ansvar tas för den totala verksamheten. Vidare kan värderingar och synsätt diskuteras och bearbetas varigenom ökad samstämmighet åstadkommes, vilket kan leda till större trygghet för såväl de vuxna som för barnen. Arbetslagsprincipen innebär på så sätt ett stöd åt den enskilde läraren. Den vidgade målsättningen och de ökade arbetsuppgifter som förskolan och skolan har i dag medför att fler personalgrupper finns företrädna i verksamheten och att dessa därmed också kan ingå i arbetslaget. Psykologer, kuratorer, måltidspersonal är några av de personalgrupper som på ett aktivare sätt i dag ingår i och deltar i förskolans och skolans verksamhet.

Förskolan och skolan kan ej isoleras från barnens bakgrund. Samarbetet med hemmet är därför väsentligt för ett framgångsrikt arbete med barnen i förskola och i skola. Flera undersökningar visar att elevens bakgrund på ett avgörande sätt påverkar elevernas/barnens utveckling. Coleman hävdar således i flera sammanhang (t ex 1966 och 1975) att det mest nedslående resultatet av de senaste årens pedagogiska forskning är påvisandet av den styrka som ligger i elevernas bakgrund jämfört med de svaga effekter som

åtgärder i skolan ger. Liknande slutsats kom Plowdenrapporten (1967) i England till. I den fastslogs att barns utveckling i väsentliga avseenden är socialt betingad. Därför bör personalen i stor utsträckning arbeta med och genom elevernas bakgrund.

Föräldrarnas roll för barnets utveckling är sålunda självklar. Genom ökade kontakter mellan hemmen och förskolan/skolan kan föräldrarna också ges möjligheter till kontakter med andra föräldrar med barn i samma åldrar. Det kan innebära ett stöd att få diskutera barn, utveckling och uppfostringsprinciper, i synnerhet för föräldrar som i vanliga fall kanske saknar kontakter utanför hemmet. Ett sådant stöd för enskilda föräldrar kan verka utvecklande på deras förhållningssätt gentemot sitt barn.

Föräldrarna kan också i stor utsträckning bidra till kontinuiteten mellan skolformerna. Föräldrarnas roll som länk till lågstadiet kan bli betydelsefull genom att de under förskoletiden kan få ökade kunskaper om förskolans verksamhet och vidgad syn på barns utveckling. Därigenom kan föräldrar bidra till att mottagande lågstadielärare får ökad insikt i den verksamhet som barnen deltagit i. Detta kan i sin tur underlätta för lågstadiet att bygga vidare på förskolans verksamhet.

### 2.3.2 Mål för samverkan förskola-lågstadium

Den vikt och den innebörd som här getts åt begreppen utveckling, kontinuitet och stöd bildar underlaget för de skilda former av försöksverksamhet som beskrivs i avdelning III. Man kan från dessa utgångspunkter härleda mål och syften för samverkan förskola-lågstadium.

I flera sammanhang har betonats den nära kontakten mellan barnets olika uppväxtmiljöer och det nära samarbetet mellan dem som verkar i dessa miljöer. Grunden för detta samspel är en vilja till kunskap om den andra miljön och en vilja till gemensamt ansvar för barnets situation.

Med utgångspunkt i de förda resonemangen kan målen för samverkan anges på följande sätt:

att stödja det enskilda barnets utveckling genom ett nära samarbete mellan föräldrar, förskolepersonal samt skolans personal (samverkan på individnivå),

att utveckla metodisk samsyn samt gemensam grundsyn på utvecklings- och inlärningspsykologiska frågor mellan förskolans och grundskolans personal (samverkan på gruppnivå),

att gemensamt ansvarstagande växer fram mellan olika tillsynsmyndigheter/förvaltningar och institutioner med ökad samordning mellan verksamhetsområdena (samverkan på systemnivå, tillsynsmyndighetsnivå).

## 2.4 Typer av samverkan på olika nivåer

Samverkan mellan barns uppväxtmiljöer kan utvecklas och ske på olika nivåer.

Tre nivåer av samverkan kommer att behandlas:

- 1) Samverkan på individnivå
- 2) Samverkan på gruppnivå
- 3) Samverkan på systemnivå (tillsynsmyndighetsnivå)

Med samverkan på individnivå avses här att samverkan mellan vuxna sker med utgångspunkt i det enskilda barnet, dess förutsättningar och behov. Alla barn har särskilda behov av stöd och stimulans. Dessa kan emellertid vara av vitt skilda slag. Verksamheten i skolan och i den allmänna förskolan bedrivs i åldershomogena grupper med vitt skilda behov i barngruppen beroende på olikheter i barnens mognad, bakgrund etc. Det förutsätts att den vuxne ska förmå möta och stödja varje barn utifrån barnets egna förutsättningar. Samarbetet mellan förskollärare och lågstadielärare kan innebära gemensamt erfarenhetsutbyte som hjälper den vuxne att inom ramen för sin grupp möta mycket skilda behov hos barnen. Möjligheterna till individualisering i en förskolegrupp med 20 barn respektive i en lågstadielklass med 25 barn är emellertid många gånger begränsade. Ett samarbete mellan förskolan och lågstadiet på individnivå kan därför också innebära att man gemensamt söker möta det enskilda barnets behov och intressen. Det förutsätter att respektive lärare kan ha olika möjligheter för verksamheter som svarar mot barnets behov. Dessa olika möjligheter kan ligga i

- a) att den ena läraren har utbildning, kompetens och erfarenheter för verksamhet som i vissa fall speciellt svarar mot barnets behov. Sådana möjligheter till stöd kan exempelvis beröra utvecklingspsykologiska eller metodiska frågor; de vuxna kan således utgöra ett komplement till varandra och kan därigenom stödja enskilda barn i deras utveckling,
- b) att pågående verksamhet i förskolan och på lågstadiet utnyttjas gemensamt av lärarna som hjälp vid individualisering,
- c) att förhållanden med avseende på lokaler och utrustningar i respektive skolform utnyttjas gemensamt av lärarna som hjälpmedel vid individualisering.

En samverkan som tar sin utgångspunkt i det enskilda barnets behov förutsätter också att förskolläraren och lågstadieläraren har en nära kontakt med föräldrarna. Därigenom ökar möjligheterna för alla parter att tillsammans aktivt stödja barnet (jfr s 194).

Med samverkan på gruppnivå avses här att grupper av personal, grupper av barn eller grupper av föräldrar samverkar. En sådan samverkan kan alltså innebära att personal i förskolan och på lågstadiet samarbetar utan att sam-

arbetet riktar sig mot enskilda barn. Samarbetet går ut på att personalen på ett stadium skaffar sig ökade kunskaper om det andra stadiet med avseende på metodiska och innehållsliga frågor men också med avseende på grundsynen för verksamheten i förskola och i grundskola. Detta kan verka utvecklande på arbetssättet och kan leda till större samstämmighet mellan stadierna. Indirekt gynnar detta barnen vad gäller verksamheten både i förskolan och på lågstadiet men i synnerhet vid stadieövergången.

Samverkan på gruppnivå kan också innebära att grupper av barn i förskolan och på lågstadiet samverkar. Detta förutsätter ett nära samarbete mellan de vuxna. Vid denna form av samverkan tar man tillvara de möjligheter till individualisering som nämns ovan. Samverkan omfattar grupper av barn och hänsyn tas framför allt till gruppens gemensamma behov, som i och för sig kan sammanfalla med mycket individuella behov. Samverkan på gruppnivå mellan barn kan innebära att förskolebarn deltar i grundskoleverksamhet och att lågstadiebarn deltar i förskolans verksamhet beroende på behov och intresse.

Samverkan på gruppnivå kan också inbegripa samverkan mellan förskola/grundskola och familjen. Med den utformning som föräldrakontakter har i dag med ganska få föräldramöten får dessa gruppssamverkanskaraktär. I vissa fall leder dessa kontakter till ett ökat samarbete mellan föräldrar(er) till ett barn och den vuxne i förskolan/skolan. Syftet blir då att föräldrar och lärare tillsammans tar ett större ansvar för det enskilda barnets utveckling (se också avsnitt 10.1).

Samverkan på systemnivå (tillsynsmyndighetsnivå) innebär en samverkan mellan systemen som helhet, dvs förskolan som organisation och grundskolan som organisation. Denna samverkan bör ta sin utgångspunkt i helhetssynen på samhället och målen för samhällets barnomsorg. Den bör också utgå från helhetssynen på förskolan och grundskolan som utvecklingsmiljö. Den tidigare redovisade samstämmigheten i måldokumentet för förskolan och skolan är ett uttryck för de politiska beslutsfattarnas strävan efter helhetssyn på förskolan och skolan. Samverkan på denna nivå betyder att tillsynsmyndigheterna både på central och lokal nivå finner former för gemensamma ansvarstaganden och för samordning mellan ansvarsområdena. Barnomsorgsdelegationen har utgjort ett centralt samverkansorgan mellan skolöverstyrelsen och socialstyrelsen. Lokala samverkansorgan inom kommunerna medger samordning i lokalt bundna samordningsfrågor. Men också ute i distrikten inom kommunen finns behov av samverkan mellan förskolan och grundskolan. En sådan samverkan närmar sig den ovan redovisade "samverkan på gruppnivå".

## 2.5 Former för barnens samverkan

Den samverkan mellan förskolan och lågstadiet som syftar till en mjukare stadiövergång för barnen, där kontinuiteten i barnens utveckling eftersträvas, kan ha olika mål och utformning. Detta leder till verksamhet med samverkan på olika plan eller nivåer. Samverkan får därmed också olika "intensitetsgrad" beroende på den målnivå man har. Praktiska förhållanden blir ofta avgörande för valet av målnivå och utformning av samverkan.

Den ytligaste formen för samverkan kan innebära att förskolebarnen får möta skolmiljön på våren före skolstarten - ibland en gång, i vissa fall flera gånger. Syftet är enbart att de blivande skolbarnen ska få bekanta sig med skolmiljön. Man tar därvid hänsyn till hela gruppens gemensamma intresse - i detta fall att besöka och få viss inblick i skolan före skolstarten.

En djupare form för samverkan innebär att grupper av förskolebarn gör flera besök i lågstadiet. De får också delta i verksamheten antingen i årskurs 1 eller i sin blivande lågstadielärares klass, vanligtvis en årskurs 3. Eleverna i årskurs 3 kan därvid fungera som faddrar. Här finns förutsättningar för ökat samarbete mellan förskolans personal och den mottagande lågstadieläraren. Detta kan i sin tur medverka till att lågstadiet lättare kan ta vid där förskolan slutar. Inom ramen för denna form av samverkan är det även möjligt för förskolan att medverka till att förmedla föräldrakontakter från förskolan till den mottagande lågstadieläraren.

Den djupaste formen för samverkan utgör samverkan på individnivå där enskilda barns behov tillgodoses. En sådan samverkan förutsätter ett mycket nära samarbete mellan de vuxna. Den förutsätter också ett kontinuerligt samarbete under hela läsåret varvid också samverkan mellan barngrupper anses som naturlig. Hänsyn tas till de individuella behov som finns i respektive grupp. Lärarnas metodiska samarbete medger att vitt skilda behov kan mötas inom ramen för den ordinarie verksamheten som ses som en gemensam resurs.

Kombinationer av och kompromisser mellan dessa tre former för samverkan är självklara. Utformningen är beroende av bl a lokala förutsättningar.

## 2.6 Förskolans och lågstadiets samverkan med föräldrar

Kontakten mellan barnets olika uppväxtmiljöer har betydelse för hur barnet får stöd i sin utveckling (jfr avsnitt 2.3.1). Den mest betydelsefulla mil-

jön utgör givetvis hemmet.

Förskolans och skolans samverkan med föräldrar kan avse såväl föräldrasamverkan som föräldrautbildning. Med föräldrasamverkan menas här de kontakter som förekommer mellan förskola/skola och föräldrar kring den aktuella barngruppens utveckling och verksamheten i gruppen. Härvid inkluderas givetvis även kontakter och samverkan avseende det enskilda barnet. Med föräldrautbildning menas en verksamhet som syftar till att öka föräldrars kunskaper om barns utveckling och om verksamheten i förskola/grundskola. Någon skarp gräns mellan de två begreppen går inte att upprätthålla.

Ett flertal statliga utredningar har under 1970-talet haft i uppdrag att behandla frågor som gäller föräldrasamverkan och föräldrautbildning. Så har barnstugeutredningen, barnomsorgsgruppen, familjestödsutredningen samt utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola arbetat med dessa frågor. En rad betänkanden har lämnats med olika förslag som berör föräldrarnas roll inom olika verksamheter för barn i förskole- och skolåldrarna. Barnomsorgsgruppen föreslog i ett betänkande (SOU 1978:5) en föräldrautbildning kring barnets födelse. Detta har lett till beslut om allmän föräldrautbildning för blivande eller nyblivna föräldrar. De föräldrar som deltar i denna utbildning får ersättning från föräldraförsäkringen.

Barnomsorgsgruppen har i ett andra betänkande, "Barn och vuxna" (SOU 1980:27), lämnat förslag om utbildning för föräldrar till barn i förskoleåldern och för föräldrar till barn i skolåldern. Därvid föreslås att kommunen ska ansvara för genomförandet av föräldrautbildningen dels inom den kommunala barnomsorgen, dels via barnhälsovården och frivilliga organisationer. Förslaget innebär bl a schemalagd föräldramedverkan i förskolegruppen under fyra dagar per barn och år, schemalagt föräldradeltagande i planeringsgrupper, rätt till ledighet för föräldrar att delta i denna verksamhet samt ersättning från föräldraförsäkringen för förlorad arbetsförtjänst.

Då det gäller samverkan mellan hemmet och skolan föreslår barnomsorgsgruppen bl a att föräldrar ska få rätt att delta i skolarbetet och att förlorad arbetsinkomst ska ersättas via försäkringskassan.

Utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola har bl a prövat hur föräldrarnas kunskaper och erfarenheter kan tillvaratas i skolans arbete och hur föräldrarna kan beredas ökat medinflytande i skolan (SOU 1980:21).

#### 2.6.1 Kontakter mellan hem och förskola/skola enligt officiella dokument

I målen för förskolan betonas att verksamheten ska ske i nära samarbete med hemmen. Socialstyrelsens arbetsplan för förskolan behandlar i del 1 förskolans föräldrasamverkan:

"Samverkan mellan personal och föräldrar är viktig och grundläggande för barnen i förskolan. Tillsammans har hem och förskola ett gemensamt ansvar för barnet och dess utvecklingsmöjligheter.

Samverkan kan också beskrivas som en nödvändighet för personalens och föräldrarnas förmåga att

- . lära känna barnen i deras hela livssituation
- . förstå vilka erfarenheter, behov och intressen som barnen har
- . utifrån barnets behov och intressen kunna planera arbetet på ett meningsfullt sätt
- . kunna lösa problem och lättare klara av kriser." (Socialstyrelsen, del 1, 1975, s 62)

Arbetsplanen redogör för en rad samarbetsformer: öppet hus, samtalsstunder, kvällsöppet, "faddersystem", hembesök, konferenser, studiecirkelar, samtalsgrupper, förskoleföreningar, studiebesök och utflykter (Socialstyrelsen, del 1, 1975, ss 63-64).

I läroplanen för grundskolan (såväl Lgr 69 som Lgr 80) framhålles nödvändigheten av väl fungerande kontakter mellan hemmen och skolan:

"Det gemensamma ansvaret och intresset för de ungas utveckling bör förena hem, skola och samhälle i ett fruktbarande samarbete. --- Även under barnets år i skolan har hemmet det primära och huvudsakliga ansvaret för dess fostran och vård. Av största betydelse är då att söka överbrygga de olikheter i normer, som kan finnas mellan hem och skola. För att rätt kunna bidra till varje elevs utveckling med hänsyn till hans läggning behöver skolan god kännedom om elevens situation i dess helhet. Skolan bör därför hålla sig orienterad om elevens hemmiljö och föräldrarna bör få tillfälle att ta del i skolans arbete." (Skolöverstyrelsen, Lgr 69, s 11)

"Hemmet har det primära och huvudsakliga ansvaret för elevernas fostran och vård. Skolans verksamhet skall vara ett stöd för hemmet i en fostran utformad efter de grundläggande demokratiska värderingarna i vårt samhälle. ---

Om skolan skall kunna bidra till varje elevs positiva utveckling behöver den känna till elevens hela situation. Skolan bör därför hålla sig orienterad om elevens hemmiljö. Föräldrarna skall ges tillfälle att följa skolans arbete och bör få medverka i detta." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, ss 24-25)

"Vid skolstarten bör kontakten mellan hem och skola ske i samverkan med förskolan." (Skolöverstyrelsen, Lgr 80, s 24)

Lgr 69 redogör för olika former av föräldrasamverkan. Klassmöten, åhörardagar, allmänna föräldramöten samt allmän information av olika slag är några vägar som därvid föreslås. Föräldraföreningar (hem- och skolaförening) kan göra betydande insatser för att underlätta arbetet vid gemensamma möten. Direktkontakten mellan läraren och föräldrarna framhålles emellertid som den viktigaste formen för samverkan.

I propositionen om skolans inre arbete (Regeringens proposition 1975/76: 39) föreslogs bl a att s k skolmognadsklasser inte längre bör anordnas i grundskolan. Utbildningsutskottet tillstyrkte detta förslag samtidigt som man menade att uppskov med skolstarten ska kunna medges. Riksdagen biföll

utskottets förslag i enlighet med de förordade riktlinjerna (Riksdagens protokoll 1975/76:134-135). Föräldrarnas inställning och uppfattning om barnens behov ska därvid vara avgörande. "Är föräldrarna inte överens med personalen i bedömningen om barnets behov skall föräldrarnas mening vara avgörande." (UvU 1975/76:30, s 23) Vid denna typ av avgöranden är goda relationer mellan föräldrar, förskola och grundskola särskilt betydelsefulla.

#### 2.6.2 Allmänna mål för föräldrasamverkan med förskola/skola

Verksamheten med ökad föräldrasamverkan bör ha sin utgångspunkt i det övergripande målet samt målen för samverkan mellan förskola och lågstadium, så som de beskrivs på s 42 och s 49. Genom ett nära samarbete mellan föräldrar, förskolans personal och skolans personal eftersträvas ett gemensamt ansvarstagande, så att de vuxna tillsammans söker stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. I detta mål ryms också en strävan att stödja de vuxna i deras fostrarroll.

#### 2.6.3 Rutiner för kontakter förskola-föräldrar-grundskola

Kontakter har alltid funnits mellan hemmen och förskolan samt mellan hemmen och grundskolan. Stora variationer har förekommit och förekommer ur såväl kvantitativ som kvalitativ synpunkt.

Genom införandet av den allmänna förskolan i Sverige kan man utgå från att nästan alla 6-åringar går i förskola. Den s k inskolningen i förskolan innefattar föräldrasamtal och föräldramöten, till vilka personalen i förskolan är initiativtagare. Avsikten med föräldrasamtalen är att föräldrarna ska kunna ge förskolans personal väsentlig information om sitt barn. Vid inskolningen i daghemmen är det vanligt att någon av föräldrarna är med barnet i förskolan under en inskolningsperiod som ofta omfattar ca två veckor, för att barnet därigenom ska få en tryggare invänjning. Under året förekommer föräldramöten i varierande antal - ibland ett möte på hela läsåret, ibland flera möten samt gemensamma fester vid t ex jul och påsk. Vidare förekommer det att förskolan arrangerar utflykter som är gemensamma för förskolebarnen och deras föräldrar. Spontana kontakter är vanliga då barnen lämnas till eller hämtas från förskolan.

Grundskolan har vissa rutiner vid inskrivningen och skolstarten. Dessa rutiner har förändrats efter hand som skolan har förändrats. Det vanligaste inskrivningsförfarandet har under lång tid varit att barnen på våren före skolstarten kommit till skolan tillsammans med någon av föräldrarna. I samband med inskrivningen är det också vanligt att skolan inbjuder föräldrarna till informationsmöten, varvid olika befattningshavare informerar om skolstarten och om skolan. Det är inte någon regel att så sker. Om gynnsamma

förutsättningar föreligger finns den mottagande lågstadieläraren med både vid inskrivningen och vid informationsmötet. I många kommuner, i synnerhet i större kommuner, har man under senare år prövat ett nytt förfarande för inskrivning av nybörjare, nämligen inskrivning per post. Denna postinskrivning motiveras av att föräldrar som yrkesarbetar kan ha svårigheter att följa med till inskrivningen och att dessa föräldrar därför hellre gör en skriftlig anmälan. Dessutom bedöms postinskrivning som snabb och rationell.

Under inskolningsperioden i skolan har föräldrar möjligheter att delta. Inom ramen för rätt till särskild föräldraledighet utgår s k särskild föräldrapenning från försäkringskassan. Denna rätt finns till dess barnet fyllt åtta år eller t o m barnets första skolår. I anslutning till inskolningsperioden på höstterminen anordnas i regel ett föräldramöte. Om skolan inte arrangerat något föräldramöte på våren i samband med inskrivningen, så blir höstterminens första föräldramöte det "stora" mötet, då information ges av rektor, skolläkare, skolpsykolog, klinisklärare, måltidspersonal samt lågstadielärare. Förutom sporadiska och informella kontakter med enskilda föräldrar och lärare ingår i skolans rutiner s k kvartssamtal mot slutet av höstterminen. Enligt Lgr 80 är skolan skyldig att ta kontakt med föräldrarna till samtliga barn två gånger varje läsår. Klassföreståndaren har ansvar för dessa kontakter. Under läsåret anordnas vanligtvis ett eller ett par föräldramöten samt någon åhörardag.

De ovan beskrivna rutinerna för föräldrakontakter i förskolan och vid skolstarten ger genom sin kortfattade utformning en alltför förenklad bild. Självfallet förekommer stora variationer dels beroende på personalens möjligheter att initiera föräldrakontakter och dels beroende på föräldrarnas intresse och vilja att engagera sig i samarbete med förskolan och skolan. Till följd av att praktiskt taget alla 6-åringar går i den allmänna förskolan utvecklas kontakter mellan hemmen och förskolan, varvid nära nog samtliga föräldrar är inbegripna. Förskolan bör därför kunna medverka i att förmedla denna föräldrakontakt till skolan, så att kontakterna med hemmen kan vidareföras vid barnens skolstart. Vid barnens övergång från förskolan till grundskolan utgör föräldrarna en viktig länk mellan de båda stadierna. Föräldrarna bör kunna svara för väsentliga delar av kontinuiteten mellan förskolan och grundskolan. Uttrycket "kontakter (samverkan) förskola-föräldrar-grundskola" avser att markera ett sådant synsätt.

## DEL II.

### TEORIER, HYPOTESER OCH ARBETSMETODER



### 3. Utvecklingspsykologiska teorier

Som angetts i inledningen (s 13) finns det olika förhållanden som påverkar innehåll och inriktning av samverkan mellan förskola och skola. I föregående avdelning har behandlats de villkor som angivits av samhället. Här kommer att diskuteras sådana villkor som sammanhänger dels med utvecklingspsykologiska förhållanden och dels med organisatoriska förhållanden.

#### 3.1 Teorier och praktisk verksamhet

Såväl förskolans som skolans verksamhet har sedan länge präglats av flera olika teoretiska synsätt under olika tidsperioder (se s 43). Så har t ex förskolan framför allt präglats av ett utvecklingspsykologiskt synsätt, där Gesell varit en förgrundsgestalt. Maria Montessori utvecklade metoder och material som skulle kunna utveckla barnets inneboende förutsättningar. Piaget såg utvecklingen som ett samspel mellan den biologiska mognaden och omgivningens krav. Arvet från Freud och psykoanalysen där tidiga barndomsupplevelser tillmäts avgörande betydelse för personlighetsutvecklingen fördes vidare av t ex Erikson.

Också skolan påverkades starkt av ett utvecklingspsykologiskt synsätt där Gesells mognadsteori ingick. Inlärningspsykologiska teorier växte sig också starka, där undervisningsteknologi präglade både material och metod, framför allt under 1960-talet. Träningsprogram och självinstruerande program blev frukterna av detta synsätt. En viljeinriktning mot ett större socialt ansvarstagande från skolans sida utvecklades under 1970-talet, bl a med hänsyn till att flera undersökningar påvisat styrkan i barnets bakgrund jämfört med effekterna av skolans åtgärder (t ex Coleman och Plowden, se ss 48-49). I "222 Stockholmspojkar" påvisar Gustav Jonsson och Anna-Lisa Kälvesten hur det sociala arvet på ett avgörande sätt påverkar barnets personlighetsutveckling (Jonsson & Kälvesten, 1964).

Olika inriktningar mot alternativ pedagogik, där också förhållanden i u-länder har bidragit till ett nytt pedagogiskt synsätt, har också påverkat debatten om skolans utveckling - eller om man så vill avveckling. Freire och Illich är två företrädare för detta synsätt. De menar att människan frigörs genom att medvetandegöras, men att detta inte kan ske genom en skola som styrs av samhället. Samhällets kontroll och krav genomsyrar skolans verksamhet, och denna kan därför ej bidra till en frigörande personlighetsutveckling. I marxistisk teoribildning menar man att skolan prioriterar det etablerade samhällets syn på kunskaper och därför tjänstgör som urvalssystem av eleverna till en makthavarklass och en arbetarklass (se bl a Kallós, 1978).

Det intressanta med alla nytillkomna teoretiska inslag är att tidigare teoretiska synsätt inte övergivits. De nya idéerna lagras på tidigare teorier. Detta bidrar till att både förskolan och skolan i dag vilar på en flerfasetterad och delvis motsägelsefull teoretisk grund.

Beroende på vilka teoretiska utgångspunkter som väljs leder detta till skilda konsekvenser för den pedagogiska verksamheten. Inriktningen av den praktiska verksamheten måste också ses som ett resultat såväl av mer eller mindre medvetna teoriföreställningar som av samhällseliga ideologier. Då flera teorier ligger till grund för ett pedagogiskt synsätt minskar risken för alltför stor ensidighet. Det är emellertid nästan aldrig möjligt att göra en fullständig syntes av olika teorier till ett nytt enhetligt teorisystem. Man måste beakta särarten i varje teori.

### 3.2 Utvecklingspsykologiska förutsättningar hos barn enligt Piaget och Erikson

I utredningsarbetet med förskolan har barnstugeutredningen gjort ett omfattande arbete vad gäller precisering av syften, mål och arbetssätt för förskolans verksamhet. Samtliga förslag som utredningen redovisar baseras på omfattande teoridiskussioner och antaganden beträffande barns utveckling. Därvid har Piagets och Eriksons utvecklingspsykologiska teorier valts som det huvudsakliga teoretiska underlaget för målbeskrivningen av förskolans verksamhet samt för förslagen till den pedagogiska verksamheten. Förskolans inriktning baseras således på en uttalad teoretisk grundsyn med utgångspunkt i dels en kognitiv, strukturalistisk teori baserad på Piaget, dels en socialpsykoanalytisk teori baserad på Erikson.

Med hänsyn till barnstugeutredningens val av teorier och till att läro-

planen för grundskolan också präglas av både kognitiva teorier och social-psykodynamiska teorier sammanfattas i det följande utvecklingspsykologiska karakteristika för barn enligt Piaget och Erikson.

### 3.2.1 Piaget

Piaget har genom sina undersökningar påvisat att barns utveckling - från födseln till vuxen ålder (de övre tonåren) - genomgår olika stadier, som vart och ett har vissa karakteristiska drag (Piaget, 1951; Elkind, 1978). I det följande återges dessa stadier kortfattat. För att rätt tolka Piagets teorier och beskrivningar av olika stadier bör vissa principiella utgångspunkter inledningsvis framhållas.

Det finns en lagbundenhet mellan de olika stadierna på så sätt att ett stadium alltid följer på ett annat. Ordningsföljden är således alltid densamma. Däremot kan variationerna i ålder för vart och ett av stadierna vara stora. Barnets förmåga och sätt att utvecklas och förvärva kunskaper skiljer sig åt från ett stadium till ett annat. De pedagogiska slutsatserna i Piagets teorier kan sammanfattas på följande sätt (Sigel, 1969):

- . Kunskap förvärfvas på olika sätt under olika utvecklingsskeden.
- . Kunskapsstrukturer är inte färdiga utan utvecklas hos barnet.
- . Språket är ett hjälpmedel för att beskriva tankar och kunskaper men får inte förväxlas med själva tanken eller kunskapen.
- . Social interaktion och stimulans befrämjar den kognitiva utvecklingen och är nödvändig för att barnet skall utvecklas från ett stadium till ett annat. Annorlunda uttryckt: intellektuell utveckling beror av "konfrontationer" med såväl den sociala som den fysiska miljön.

Stadium 1: Den sensomotoriska perioden omfattar de två första levnadsåren. Denna period karakteriseras av att barnet utvecklar reflexer till s k primära, sekundära och tertiära cirkelreaktioner. Detta betyder att barnet först samordnar reflexer och reaktioner till beteendemönster, t ex att suga på tummen. Så småningom koordineras synsinnet och gripandet samt utvecklas förmågan att orientera lyssnandet mot den plats varifrån ljudet hörs. Barnet har ett mål i sikte, gripandet är riktat mot yttervärlden och barnet repeterar avsiktligt reaktioner (handlingar). Då barnet nått till den tertiära cirkelreaktionen samordnas mål och medel. Så använder barnet t ex filten eller käppen för att nå och dra till sig ett eftertraktat föremål.

Under den sensomotoriska perioden utvecklas vissa språkfärdigheter. Mycket av inlärningen sker genom imitation och härkning. Alla de intryck och erfarenheter som barnet får under denna period medverkar till att barnet bygger upp s k beteendemönster, från enkla reflexmönster till mer invecklade handlingsmönster, t ex enklare problemlösning. Med mönster avser Piaget såväl motoriska beteendemönster som tankeprocesser.

Under den sensomotoriska perioden saknar barnet förståelse av begrepp och saknar därmed också begreppsmönster som motsvarar beteendemönstren. Barnets beteende under denna tid karakteriseras därför mest av reflexer och responser utan medveten förståndsmässig anknytning till begrepp och konsekvenser. Mot slutet av denna period uppnår barnet bl a viss problemlösningsförmåga, uppfinner nya tillvägagångssätt för att uppnå sina önskningar, utvecklar större språkliga färdigheter, utvecklar bildföreställningar (t ex låtsas sova trots vakenhet).

Piaget delar in den sensomotoriska perioden i sex faser. Varje fas har speciella karakteristika.

Stadium 2: Den föroperationella perioden omfattar åldrarna 2-7 år. Perioden indelas i det symboliska tänkandets stadium (ungefär 2-4 års ålder) och det åskådliga tänkandets stadium (ungefär 4-7 års ålder). Under hela denna period utvecklas kontinuerligt barnets kognitiva bild av omvärlden med dess lagbundenheter och samband. Under periodens första två år utvecklar barnet språkförmågan, vilket underlättar för barnet att utveckla föreställningar om omvärlden. Språkförmågan är nära anknuten till utvecklingen av beteendemönster. Barnet utvecklar visuella föreställningar som leder till primitiva slutledningar. Dessa ligger till grund för de symboliska lekar som karakteriserar åldersperioden, t ex att trästubben blir ett slott, att trehjulingen är en racerbil.

Det åskådliga tänkandets stadium kan karakteriseras som ett intuitivt stadium. Barnets förmåga att samordna olika föreställningar ökar. Därigenom kan barnet dra korrekta slutsatser av t ex experiment. Detta beror dock ej på att barnet utvecklat en logisk tankemässig slutledningsförmåga, utan fastmer på ett intuitivt förstående hos barnet för problemet till följd av mentala bildföreställningar. Men också begreppsförståelse och begreppsbildning utvecklas. Barnet är intresserat av att experimentera med saker och ting i omgivningen. Experimenten måste vara korta och konkreta. Barnet har en omedelbar perception som är centrerad, på så sätt att barnet uppfattar endast en egenskap åt gången, t ex bredden eller höjden hos en glasbägare. Mot slutet av perioden differentieras det åskådliga tänkandet. Tänkandet utvecklas därvid mot en decentrering, dvs mot att ett par eller flera egenskaper samtidigt uppfattas och vägs samman, t ex bredden och höjden hos samma glasbägare. Fortfarande saknas dock det åskådliga rums- och tidstänkandet.

Denna period kan vara ovanligt förbryllande för omgivningen och därmed svår att förstå. Det är lätt att underskatta barnets förmåga beroende på att barnet missar enkla logiska problem. Samtidigt är det lätt att över-skatta barnets förmåga beroende på dess logiska beteende i leksituationer

(Baldwin, 1967).

Stadium 3: De konkreta tankeoperationernas period omfattar åldrarna 7-11 år. Vid omkring 7 års ålder stabiliseras barnets tankeprocess. Piaget talar om en snabb och plötslig jämviktsrörelse, vilket betyder att det för första gången uppstår balans mellan barnets införlivande av intryck och barnets redan uppbyggda begreppsstrukturer. Så förstår barnet t ex att två rader av pärlor kan ha vardera lika antal pärlor även om avståndet mellan pärlorna i den ena raden är längre än i den andra. Barnet förstår att detta beror på ett visst förhållande mellan objekten. Barnets begreppsmönster anpassas därvid också till tingens förändring. Således förstår barnet nu att samma volym av t ex vatten kan se olika ut beroende på om glasbägaren är hög och smal eller om den är låg och bred.

Under detta tredje stadium lär sig barnet behärska en mängd kognitiva begrepp men är fortfarande beroende av konkreta tankeoperationer samt av experiment utförda på konkreta objekt. (Först i 11-12 års åldern är barnet mera oberoende av konkreta erfarenheter.)

I 7-8 års åldern utvecklas kvalitativa tankeoperationer som ger struktur åt rummet, nämligen förståelse för avstånd, längder, ytor etc. Samtidigt struktureras tidsbegreppet, t ex i tidpunktsrelationer (före, efter) och tidslängdsrelationer (kortare, längre). Tids- och rumsbegreppen har emellertid vid denna ålder ännu ej utvecklats till formell logik så att barnet kan handskas med begreppen i abstrakta resonemang. Tankeoperationerna och de intryck som barnet införlivar måste vara konkreta och är därmed ej vad Piaget kallar formella.

Stadium 4: De formella operationernas period börjar vid ungefär 11 års ålder. Vid denna ålder når barnets intellektuella utveckling en sådan struktur att det förstår grundläggande principer och samband i tänkandet. Barnet är inte längre beroende av konkret material och konkret verklighet. Utifrån hypoteser och abstrakta resonemang kan barnet resonera sig fram till lösningar. I och med det formella tänkandet skapar barnet teorier om allt möjligt, som inte nödvändigtvis måste syfta på det närvarande. Ett hypotetiskt-deduktivt tänkande utvecklas. Detta innebär att barnet genom enkla antaganden och genom att förlita sig på sin egen slutledningsförmåga kan nå fram till tanke-mässiga lösningar. Vid 12 års ålder utför barnet med språkets hjälp vad det vid 7 års ålder utförde med konkreta storheter.

### 3.2.2 Erikson

Eriksons arbete är mera inriktat på den sociala utvecklingen hos människan. Från en psykoanalytisk utgångspunkt skisserar Erikson åtta faser hos människan varvid betonas det sociala samspelets betydelse för individens utveck-

ling. Varje ålder eller fas präglas enligt Erikson av inre och yttre konflikter som individen måste bearbeta. Om dessa konflikter inte blir genomarbetade i varje fas, påverkar detta den fortsatta utvecklingen på ett negativt och hämmande sätt.

Erikson beskriver i sin teori sålunda den mänskliga utvecklingen i åtta åldrar eller faser, varav fem infaller under perioden från födseln till vuxen ålder (de övre tonåren) samt tre infaller i vuxen ålder. Det bör framhållas att Erikson menar att det diagram som människans åtta åldrar omfattar bara ska ses som "ett teoretiskt verktyg och inte kan göra anspråk på att utgöra en föreskrift, vare sig det gäller barnuppfostran, psykoterapi eller barnforskningens metodik" (Erikson, 1963, s 246).

"De förutsättningar som ligger bakom dessa diagram är 1) att personligheten i princip utvecklas i enlighet med stadier som i förväg bestäms av den växandes villighet att fortsätta vidare emot en allt vidsträcktare miljö; samt 2) att samhället i princip är så inrättat att det tillmötesgår och stimulerar dessa serier av möjligheter till samverkan och strävar att skydda och främja deras utveckling. Detta är 'vidmakthållandet av den mänskliga världen'." (Erikson, 1963, s 246)

Var och en av de åtta åldrarna benämner Erikson med en rubrik som innehåller dynamiska motpoler, vilka är karakteristiska för varje fas. En sådan rubrik illustrerar den växelverkan mellan de kritiska punkter som individen bearbetar i varje fas. I denna bearbetning strävar individen mot en jämvikt mellan ytterpolerna. För varje fas finns enligt Erikson en "grundläggande dygd". "Utan dem, utan deras förnyelse från släkte till släkte, mister alla andra och mer föränderliga mänskliga värdesystem sin anda och betydelse" (Erikson, 1963, s 251). De s k grundläggande dygderna är kursiverade i följande översikt.

Fas 1: Oralt-sensitoriskt stadium. Grundläggande tillit kontra grundläggande misstro: strävan och hopp.

Under barnets första levnadstid grundläggs tilltron respektive misstron till omvärlden men också barnets tillit till sig själv som individ. Detta har betydelse för individens senare utveckling av självständighet och vilja. Föräldrarnas/vårdarnas självständighet och egna tillit ses därvid som betydelsefulla faktorer för hur barnets behov möts och hur barnets självständighet därigenom utvecklas.

Fas 2: Muskulär-anal kontroll. Självständighet kontra blygsel och tvivel: självbehärskning och *viljestyrka*.

Denna fas inträder ofta mot slutet av andra levnadsåret. Motoriskt har barnet utvecklats och behärskar kroppens grovmotoriska rörelser. Barnet har blivit självständigare. Detta kommer till uttryck t ex genom att barnet själv väljer leksaker, kanske staplar sina saker, som plötsligt kastas bort

med en smäll.

Under denna period påbörjas renlighetsfostran. Barnet tränas till muskulär-anal kontroll. I samband med detta sker många misslyckanden som kan ge upphov till blygsel och tvivel hos barnet. Barnets sätt att uttrycka blygsel är bl a att gömma ansiktet. Erikson säger: "Tvivlet är blygselns broder." Andra faktorer som kan bidra till att barnet utvecklar blygsel är t ex klander. Klander kan emellertid också bidra till en beslutsamhet och vilja hos barnet att klara av saker och ting. Att dels kunna sätta gränser och dels kunna tillåta barnet en självständighet som successivt ökar i omfattning är väsentliga egenskaper hos den som handhar vårdnaden om barnet under denna period.

Fas 3: Gåendet-genitalt stadium. Initiativ kontra skuld känslor: *målmedvetenhet*.

Tredje fasen omspänner åldrarna ca 3 år upp till skolåldern. Under dessa år besitter barnet stora mängder energi som omsätts till aktiviteter av olika slag. Eftersom barnets muskelkontroll och balansförmåga har utvecklats och stabiliserats rör sig barnet friare. Språkförmågan har också utvecklats. Tillsammans utgör språk- och rörelseförmågan gynnsamma förutsättningar för barnets initiativ och kontakttagande med andra barn och med vuxna i omgivningen. Barnet börjar därvid att utveckla en målmedvetenhet i sina initiativ till olika aktiviteter. Det lär sig snabbt och är ivrigt att lära sig saker och ting. Barnet kan och vill uträtta något i samverkan med andra. Samtidigt har barnet behov av att vara gynnat i kontakten med de vuxna och med andra barn. Detta kan medföra känslor av rivalitet och svartsjuka. Om barnet misslyckas i dessa kontakter kan modstulenhets uppträda som i sin tur kan ge upphov till skuld känslor och ångest.

Det är också under den tredje fasen som barnet börjar göra jämförelser och upptäcker skillnader t ex i kön. Detta leder till nyfikenhet och funderingar. Psykoanalytiska teorier om barnsexualiteten bygger på sådana antaganden.

Fas 4: Latensperiod. Arbetsflit kontra underlägsenhetskänslor: *metod och duglighet*.

Inom alla kulturer får barnet på detta stadium något slags systematisk undervisning, även om denna undervisning varierar mellan olika kulturer. Barnet anses nu vara klart för "inträdet i livet". Skolstarten innebär att barnet börjar lära sig att arbeta och delta i ett produktivt sammanhang.

"Det (barnet) kan bli en villig och intresserad deltagare i ett produktivt sammanhang. Att fullfölja ett sådant sammanhang blir ett syfte som stegvis vinner överhand över lekens nycker och drömmar. Inom jagets gränser innesluts nu redskap och färdigheter; arbetsprincipen lär barnet nöjet av att fullborda ett arbete genom fast uppmärksamhet och ihärdig flit." (Erikson, 1963, s 235)

I samband med detta stadium finns en fara att barnet utvecklar känslor av otillräcklighet och underlägsenhet. Barnet jämför sig själv med kamrater och misströstar kanske om sin egen förmåga. Samhället får därför betydelse genom att inviga barnet i meningsfyllda roller. Därför är det väsentligt att såväl samhället (förskolan) som familjen förbereder barnet för skollivet samt att samhället (skolan) och familjen infriar löften från tidigare barnår. Därigenom ökar möjligheterna för barnet att stabilisera sin uppfattning om den egna förmågan i produktiva sammanhang.

Erikson framhåller att detta stadium är ett avgörande stadium ur samlevnadens synpunkt:

"... arbetsfliten innefattar att man gör något tillsammans med andra; det är nu som en första insikt i arbetsfördelningen och olika människors skilda möjligheter, med andra ord kulturens arbetsetos, växer fram."  
(Erikson, 1963, s 237)

Fas 5: Pubertet och förpubertet. Identitet kontra splittring av roller: hän- givelse och trohet.

Under förpuberteten och puberteten sker en genomgripande fysiologisk omvälvning hos de unga, som påverkar individens personlighetsutveckling starkt. De växande är under denna period intensivt upptagna av att finna sin rollidentitet i samhället. Detta innebär samtidigt ett frigörande av bindningar till familjen. Känslan av en inre identitet är nödvändig för att den växande ska kunna finna sig själv i relationer till andra individer i samhället. Avgörande för om denna identitetsupplevelse utvecklas är hur tidigare faser genomlevts och bearbetats.

Dessa fem faser motsvarar de åldrar som Piaget beskriver i sina fyra stadier. För att ge en något fullständigare bild av Eriksons utvecklings- teori återges avslutningsvis de tre faser som enligt Erikson infaller under vuxen ålder.

Fas 6: Tidig vuxenålder. Närhet kontra isolering: samhörighet och kärlek.

Fas 7: Vuxen ålder. Produktionsförmåga kontra stillastående: produktion och omvårdnad.

Fas 8: Mogen ålder. Jagintegritet kontra förtvivlan: accepterande av livet, vishet.

Variationerna mellan olika barns utveckling är självfallet stora. Också inom en individ förekommer stora skillnader i olika avseenden. De angivna stadierna kan på intet sätt betraktas som bundna till exakt de åldrar som redovisats. De beskrivna karakteristiska dragen för varje åldersstadium får därför endast ses som riktmärken eller medelvärden för en stor grupp barn.

### 3.2.3 Sammanfattning av väsentliga drag i Piagets och Eriksons teorier avseende barn i 5-8 års ålder

För barn i åldrarna kring skolstarten (5-8 år) finns enligt Piaget och Erikson vissa generella grundläggande faktorer att ta hänsyn till, nämligen:

#### i fråga om huvudsakligen kognitiv utveckling

- att barnets begreppsförståelse och begreppsbildning påtagligt ökar,
- att barnet är intresserat av att experimentera med föremål i omgivningen,
- att barnet är beroende av experiment utförda på konkreta objekt, varigenom barnet kan utveckla och stabilisera sin begreppsförståelse,
- att barnet i början av denna period uppfattar endast en egenskap åt gången (centrering),
- att barnet under denna åldersperiod utvecklar förmågan att samtidigt uppfatta ett par eller flera egenskaper som vägs samman (decentrering),
- att barnet inte förstår abstrakta resonemang på formell nivå,
- att barnets tankeprocess stabiliseras kring 7 års ålder, varvid balans mellan nya intryck och tidigare begreppsstrukturer uppkommer för första gången,

#### i fråga om huvudsakligen socio-emotionell utveckling

- att barnet har behov av socialt samspel med omvärlden för att kunna utvecklas såväl socialt-emotionellt som intellektuellt,
- att barnet under denna period besitter stora mängder energi som omsetts till aktiviteter av olika slag,
- att barnet utvecklar målmedvetenhet i sina initiativ till olika aktiviteter,
- att barnet tar kontakter med andra barn och med vuxna för att uträtta saker och ting i samverkan med andra,
- att barnets initiativförmåga och självständighet utvecklas under denna period,

#### i fråga om identitetsutveckling

- att barnets uppfattning om sin egen förmåga utvecklas,
- att barnet har behov av att uppleva meningsfyllighet i sin verksamhet,

#### i fråga om omgivningens förhållningssätt

- att barnet förbereds inför skolstarten (genom familjens och förskolans försorg),
- att löften från tidigare barnaår infrias (av familjen och skolan).

Av de båda beskrivningarna framgår att Piaget i huvudsak är en kunskaps-teoretiker, medan Eriksons teori mer kan karakteriseras som en interaktionistisk, psykodynamisk teori. Tillsammans kan de båda teorierna utgöra grundvalen för en helhetssyn på individens personlighetsutveckling. Gemensamt för båda teorierna är att de betraktar individens utveckling som ett

resultat av ett samspel mellan individen och omvärlden.

Piaget förklarar emellertid mognadsprocessen som en serie strukturförändringar i perception och tänkande. Dessa möjliggörs dels av mognadsprocesser i nervsystemet, dels av individens samspel med omgivningen.

Eriksons teori utgår dels från det biologiska arvet, dels från spelet mellan individens inneboende resurser och omgivningen. Känslö- och viljelivets utveckling beror därvid på hur individen bearbetar och löser olika utvecklingskriser i de åtta stadierna.

## 4. Organisations- och ramteorier

Förutsättningarna för att ge stöd och kontinuitet åt barnets utveckling är inte enbart beroende av barnets egna möjligheter och verksamhetens utformning. De är också i hög grad beroende av inom vilka organisatoriska former som verksamheten genomförs. Därför är det nödvändigt att analysera hur förskolan och skolan fungerar som organisation. Också de organisatoriska formerna för samverkan mellan de båda skolformerna behöver beaktas.

### 4.1 Förskolan och skolan som organisation

Förskola och skola har var för sig sin egen organisationsstruktur som framvuxit inom två delvis skilda sektorer av samhällets verksamhet för barn och ungdom. Förhållandena inom organisationen påverkar möjligheterna till en förändringsprocess (organisationsutveckling) inom det egna verksamhetsområdet. Sådana förhållanden påverkar givetvis också möjligheterna för två organisationer (förskola och skola) att utvecklas till två samverkande organisationer.

Som påvisats i ett föregående avsnitt har förskola och skola utvecklats mot bakgrund av olika traditioner och skilda villkor. Olika synsätt på den organisatoriska utformningen har övat inflytande. Därför behöver också de frågor som sammanhänger med samverkan mellan förskola och skola prövas mot bakgrund av skilda organisationsteorier. Enligt Berg (1978, 1981) finns ingen organisationsteori, som är direkt applicerbar på skolan. Berg anger emellertid ett flertal teorier som på olika sätt berör skolans struktur. Därvid anges tre olika inriktningar inom organisationsteorierna, vilka kan ge systemstruktur åt skolan, nämligen:

- . den teknokratiska inriktningen,
- . den humanistiska inriktningen,
- . den systemteoretiska inriktningen.

#### 4.1.1 Den teknokratiska inriktningen

Den teknokratiska inriktningen har sina rötter i teorier om företagsledning. Enligt sådana teorier är företagsledarens främsta uppgift att utveckla system för optimal produktivitet. De ekonomiska motiven blir därvid styrande. I en sådan teknokratisk organisation utvecklas specialistfunktioner för effektiviseringen av produktionen. En långt driven specialisering kan då leda till främlingskap och anonymitet hos den enskilde inför den totala verksamheten.

Svensk skola har delvis utvecklats enligt sådana teknokratiska synsätt med en arbetsdelning som innebär att olika befattningshavare har olika specialistfunktioner. Inom skolan finns t ex lågstadielärare, mellanstadie-lärare, ämneslärare, speciallärare, hemspråkslärare, rektor, kurator, psykolog, skolmåltidspersonal, syo-konsulent, föreningsledare. Svensk förskola har inte utvecklat lika många specialistfunktioner, men det har funnits en liknande trend som inom skolan: förskollärare, barnskötare, föreståndare osv.

En konsekvens av att en organisation innehåller många specialistfunktioner är att vars och ens kompetensområde regleras. Detta leder i sin tur till ett hierarkiskt ansvarssystem (byråkrati). Den tyske sociologen Max Weber (1964) myntade begreppet "byråkratisk organisation". Enligt Weber kännetecknas denna av bl a:

- . hierarkisk uppbyggnad,
- . dokumenterad arbets- och ansvarsfördelning,
- . reglerad befordringsgång.

Av betydelse för förståelsen av skolan som organisation är att arbetsdelningen och specialiseringen också gäller mellan olika organisationer. Exempel på detta är den offentliga kommunala och statliga verksamheten. Här finns en horisontell arbetsdelning, en sektorisering i kultursektor, fritidssektor, social sektor, skolsektor etc.

#### 4.1.2 Den humanistiska inriktningen

De humanistiskt inriktade organisationsteorierna utgår främst från de mänskliga relationerna inom en organisation. Vid sidan av den formella organisationen enligt den teknokratiska modellen finns en informell organisation. Den karakteriseras av de socialpsykologiska förhållanden som råder inom systemet. Sådana förhållanden är t ex arbetsklimat, samarbete, konflikter, samspelet mellan över- och underordnad.

Enligt den humanistiska inriktningen har företagsledningen här en viktig uppgift att skapa gynnsamma förhållanden för de anställda vad gäller

arbetsklimat, trivsel och socialt samspel. Gynnsamma förhållanden i dessa avseenden antas leda till förbättrad produktivitet.

Inom skolan pågår sedan flera år tillbaka en utveckling mot ökat samarbete mellan lärare och andra personalgrupper i arbetslag. Vidare eftersträvas ökat medinflytande på verksamhetens utformning för både personal och elever. Decentraliserat beslutsfattande till enskilda rektorsområden är ett resultat av den senaste skolreformen. Avsikten med åtgärder av dessa slag är att skapa gynnsamma förhållanden för genomförandet av skolans verksamhet. Också inom förskolan eftersträvas arbetslag och samspel mellan olika vuxna och mellan barn och vuxna. Dialogpedagogiken är ett uttryck för detta synsätt.

#### 4.1.3 Den systemteoretiska inriktningen

Berg (1978) behandlar också de systemteoretiska eller strukturalistiska teorierna. Sociologen Etzioni (1961) har varit en förgrundsgestalt för dessa teorier. Kännetecknande för det strukturalistiska synsättet är ett mer helhetsbetonat synsätt på organisationen, t ex:

- . man intresserade sig för såväl den formella som den informella organisationen,
- . man intresserade sig för alla hierarkiska nivåer i organisationen,
- . intresse riktades också mot faktorer i omgivningen som påverkade organisationen (enligt Berg, 1978, s 14)

Utöver strävan efter helhetsuppfattning söker man förstå hur formella och informella organisationer interagerar och hur detta leder till systemets upprätthållande. Här spelar också andra faktorer in såsom traditioner och förväntningar från t ex föräldrar och samhälle. Föräldrars krav och förväntningar att skolan ska lära barnen formella kunskaper och färdigheter kan i hög grad påverka lärarens eller lärarlagets genomförande av skolarbetet. Trots att skolan har andra mål för barnets utveckling än kunskapsmål (jfr avsnitt 2.1) får kanske omgivningens krav och förväntningar ändå störst inflytande på verksamhetens genomförande. Detta exemplifierar hur informella organisationer (samspelet mellan människor) bryter mot den byråkratiska hierarkin, där överordnade (skolöverstyrelse, rektor etc) har makten och beslutsansvaret över verksamhetens genomförande.

Med utgångspunkt i sådana skilda organisationsteorier är det möjligt att pröva och analysera vilka förhållanden som underlättar respektive försvårar samverkan mellan förskola och skola (kap 12, 13 och 14) samt att också dra vissa slutsatser om möjliga åtgärder för att underlätta samverkan (kap 15).

## 4.2 Ramfaktorer

Verksamheten i förskola och skola bestäms av villkor och ramar som uppställts av samhället. Dessa ramar påverkar i hög grad dels arbetet inom respektive skolform, dels möjligheterna till samverkan mellan de båda skolformerna.

Dahllöf (1967, 1971) definierar begreppet ram som en faktor som begränsar den faktiska undervisningsprocessen. Beroende på att lärare och elever har mycket små möjligheter att påverka ramfaktorerna, blir dessa starka styrinstrument för verksamhetens genomförande. Lundgren (1972, 1977, 1979) har vidareutvecklat begreppet ramfaktor och skiljer mellan:

- . konstitutionella ramar som innefattar skollag, författningar, behörighetsbestämmelser,
- . organisatoriska ramar, som också innefattar organisatoriska åtgärder vad gäller t ex klasstorlek, fördelning av tid,
- . fysiska ramar som avser byggnader, lokaler, utrustning, läromedel etc.

Svingby (1979) diskuterar hur lärare tolkar och utnyttjar givna ramar. Om man betraktar läroplanen som en ram, pekar Svingby på en rad praktiska, sociala, psykologiska och historiska hinder med avseende på:

- . ekonomiska och andra resurser, t ex tillgång till läromedel, lokaler och tid,
- . lärares beredskap, t ex kunskaper, utbildning och värderingar,
- . andras beredskap, t ex elevernas och föräldrarnas uppfattning och kollegernas synsätt,
- . organisationens uppbyggnad, t ex beslutssystemet för utnyttjande av tillgängliga resurser, makt och inflytande (jfr avsnitt 4.1),
- . systemets strukturella villkor, t ex meritvärde, elevernas bakgrund och betygssystemet.

## 5. Hypoteser och resultatanalys

### 5.1 Hypoteser för försöksverksamhet

I kapitel 2 har det övergripande syftet med samverkan mellan förskola och skola angetts vara att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. FÖL-projektet har haft som mål att pröva olika former för att uppnå detta syfte. Den verksamhet som beskrivs i del III (kap 7-10) har utformats med utgångspunkt i vissa antaganden.

1) Genom att utveckla vissa pedagogiska aktiviteter i förskolan ges ökat stöd för och bättre kontinuitet i barnets utveckling. Med utgångspunkt i ett par teorier om barns utveckling (Piaget och Erikson) samt den officiella målsättningen för förskolan utvecklas pedagogiska aktiviteter främst för 5-6-åringar. Dessa aktiviteter avses också bli utformade så att de innehållsligt och metodiskt knyter an till lågstadiets verksamhet.

Verksamheten beskrivs och analyseras i kapitel 7 (Pedagogiska aktiviteter som stöd för barns utveckling) och i kapitel 8 (Analys av inlärningsbetingelser i förhållande till utvecklingspsykologiska förutsättningar).

2) Genom att utveckla samverkan mellan förskola och lågstadium gynnas möjligheterna till stöd för och kontinuitet i barnets utveckling. Samarbetet kan avse såväl personalsamverkan, barnsamverkan som gemensamt utnyttjande av förskolans och skolans verksamheter. De typer av samverkan samt de möjligheter till stöd åt barnet som avses framgår av avsnitt 2.4. Verksamheten beskrivs och analyseras i kapitel 9.

3) Genom att utveckla samverkan mellan föräldrar och förskola respektive skola ökas möjligheterna till stöd för och kontinuitet i barnets utveckling. Föräldrarnas engagemang i barnets utveckling får antas vara en väsentlig resurs för att nå det syfte som här diskuteras.

Försöksverksamhet för att ge ökat föräldraengagemang beskrivs i kapitel 10.

4) Genom att utveckla de organisatoriska betingelserna inom såväl förskola som skola men också vad gäller själva samverkan ökas möjligheterna till stöd för och kontinuitet i barnets utveckling. Med utgångspunkt i organisationsteoretiska antaganden kartläggs därför olika organisatoriska förhållanden som försvårar respektive underlättar samverkan. Denna kartläggning redo-

visas i del IV (kap 11-14).

## 5.2 Resultatanalys

Möjligheterna till samverkan förskola-lågstadium analyseras från olika utgångspunkter och från olika underlag.

1) Kritisk analytisk prövning av förutsättningar och mål. I del I analyseras den historiska utvecklingen av förskola och grundskola. Kartläggningen av skillnader i utveckling och tradition inom de båda skolformerna bidrar till att belysa skillnader i förutsättningar för respektive verksamhet, vilket är ett led i en problemidentifiering (jfr s 78). Vidare analyseras och jämförs den officiella målsättningen för förskola och grundskola. Denna analys ligger till grund för precisering av målen för samverkan mellan förskola och lågstadium.

2) Analys av utvecklingspsykologiska förutsättningar hos barn i åldrarna kring skolstarten. Denna analys sker med utgångspunkt i ett par teorier om barns utveckling. Resultaten från analysen sätts i relation till resultaten från mätningar vad gäller utvecklingen av pedagogiska aktiviteter ("Växa i förskolan") (se s 80). Den därpå följande jämförande analysen inriktas på hur pedagogiska aktiviteter kan stödja barnets utveckling, då hänsyn tas till barnets förutsättningar.

3) Analys av olika datainsamlingar från praktisk försöksverksamhet med samverkan förskola-lågstadium. I kapitel 9 redovisas denna försöksverksamhet samt resultaten från mätningar som utförts (se sammanfattande översikt s 80). De flesta resultat som redovisas är var för sig av beskrivande karaktär (jfr s 78). I analysarbetet eftersträvas en sammanvägning av resultaten från de olika datainsamlingarna (se också avsnitt 6.3 "Utvärderingsresultat i FoU-arbete" och avsnitt 6.4 "FÖL-projektet som FoU-projekt"). I de fall då olika mätmetoder ger resultat som är samstämmiga föreligger en säkrare grund för tolkningar och i vissa fall för förklaringar. Intervju-svar, öppna kommentarer, sammanträdesanteckningar och samtal utnyttjas som komplement till sifferresultaten från t ex enkäter och observationer. Härigenom eftersträvas en mer nyanserad helhetsbeskrivning av försöksverksamheten med samverkan förskola-lågstadium.

4) Analys av erfarenheterna från praktisk försöksverksamhet med ökade föräldrakontakter i förskola/skola. Verksamheten beskrivs i kapitel 10 tillsammans med redovisning av insamlade uppgifter (se s 81).

5) Kritisk analytisk prövning av organisatoriska förutsättningar för för-

### skola och grundskola vad gäller

- . förhållanden som har sin grund i villkor och ramar uppställda av samhället, varvid analysen sker med utgångspunkt i teknokratiskt inriktade organisationsteorier,
- . förhållanden som har sin grund i den pedagogiska verksamheten, varvid analysen huvudsakligen sker utifrån systemteoretiskt inriktade organisationsteorier,
- . förhållanden som har sin grund i psykologiska faktorer, varvid analysen utgår från humanistiskt inriktade organisationsteorier.

Dessa analyser inriktas på identifiering av sådana villkor som underlättar respektive försvårar samverkan.

# 6. Försöksverksamhet och arbetsmetoder

Vid planering av FoU-arbete har man att ta hänsyn såväl till vetenskapsteoretiska och forskningsmetodiska utgångspunkter som till de ideologiska synpunkter och syften som styr ett samhällseligt utvecklingsarbete. I sådant arbete blir ofta samhällsmål mest styrande, medan olika teoribildningar främst får tjäna som förklaringsgrund till resultatredovisningar och tolkningar. I FoU-arbeten kommer därför teoribildningar och ideologiska utgångspunkter att behöva vägas mot varandra.

## 6.1 Modeller för utvecklingsarbete

En ingående teoretisk diskussion av olika modeller för utvecklingsarbete i riktning mot skolförändringar har presenterats av OECD-organet CERI. Rodhe (1975) refererar sex sådana modeller:

- "1. FoU-modellen (Research & Development & Diffusion/Dissemination, R&D&D). Denna modell är lineär och hämtad från naturvetenskap, jordbruk, industri.

|                     |        |        |                        |                          |                      |                      |                      |
|---------------------|--------|--------|------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Pla-<br>ne-<br>ring | Försök | Analys | Kon-<br>struk-<br>tion | Fältut-<br>prov-<br>ning | Pro-<br>duk-<br>tion | In-<br>skol-<br>ning | An-<br>vänd-<br>ning |
|---------------------|--------|--------|------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|

- 2. Problemlösningsmodellen (Problem solving, PS) står i medveten opposition till FoU-modellen. Den bygger på förutsättningen att problemen ska lösas där de uppkommer, t ex i den enskilda skolan genom att lärare, elever etc eventuellt med forskares hjälp gemensamt analyserar och söker lösningen på sina problem. Idéer kan möjligen spridas men inte produkter i form av färdiga lösningar.
- 3. Interaktionsmodellen (Social interaction, SI) framhäver den roll som social interaktion mellan olika intressegrupper spelar för problemlösning och innovationsspridning.
- 4. Länk-modellen (Linkage approach) har utvecklats av Ronald Havelock som ett försök att kombinera 1, 2 och 3. Havelock ser FoU, PS och SI som skilda, men lika betydelsefulla aspekter av innovationsprocessen i dess helhet. Sålunda vill han sammanlänka 'konsumenternas'

problemlösningsaktiviteter som han ser som den väsentliga startpunkten med det stöd som utanförstående resurspersoner och tillgång till materiella resurser kan ge.

5. Belöningsmodellen (Incentive model) innebär i korthet att lärares undervisningsresultat värderas efter ett visst poängsystem (undervisning i Haarlem ges högre poäng än undervisning i 'vita förstäder', elevframsteg i modersmålet ger högre poäng än i matematik). Genom dessa konkreta, t o m krassa metoder avser man att främja lärarnas intresse för innovationer med syfte att förbättra undervisningsresultaten och därigenom öka poängsumman som i sin tur påverkar lärarlönen.
6. Konfliktmodellen innebär en strävan att utnyttja konflikter och kriser för att genomföra meningsfulla förändringar. Det gäller här framför allt förändringar i värderingar och maktbalans." (Rodhe, 1975, ss 102-104)

## 6.2 Styrmekanismer i fältbaserat FoU-arbete

Oberoende av vilken forskningsmetod forskaren väljer och i vilken roll forskaren fungerar styrs FoU-arbete av en mängd olika faktorer. Ur forsknings-synpunkt är många av dessa styrfaktorer externa och forskaren har ringa möjligheter att påverka dem. Exempel på sådana styrfaktorer är ekonomiska ramar, formella bestämmelser, personella resurser samt ideologiska principer och värderingar. Andra styrmekanismer utgörs av interna krav, dvs forskningsmetodiska krav eller principer.

I ett fältbaserat FoU-arbete sker en dialog mellan forskaren och de praktiskt verksamma personerna, varvid utrymme kan skapas för ökad "forskningsbarhet". Det är emellertid självklart att forskarens utvärdering hela tiden måste anpassas till såväl utvecklingsarbetets inriktning som till de yttre omständigheter som påverkar utformningen. Detta får konsekvenser för t ex val av statistiska metoder eller andra bearbetningsmetoder men också för tolkning och redovisning av verksamheten.

## 6.3 Utvärderingsresultat i FoU-arbete

Forskningen försöker ofta komma fram till förklaringar. Man ställer t ex upp teorier eller hypoteser som prövas. Om man kan verifiera sina hypoteser tjänar detta som en förklaring av verkligheten. Man söker kanske samband mellan olika variabler, som kan ses som orsak och verkan.

I den typ av utvecklingsarbete som här diskuteras är det ofta inte möjligt att uppnå förklaringsnivån, därför att ett flertal forskningsmetodiska förutsättningar inte är uppfyllda. Man får då begränsa sig till en nivå av beskrivning. Lärares attityder och bedömningar, elevers testresultat, observationer av verksamhet etc utgör underlaget. Man kan analysera samband och man kan också ha olika möjliga förklaringar till ett visst fenomen, men man kan inte på något statistiskt helt hållbart sätt binda upp bevisföringen kring en viss förklaring. Man får ange några olika troliga möjligheter.

I vissa fall är det inte möjligt att göra en sådan beskrivning av verkligheten. I ett dynamiskt skeende kan en problemidentifiering, där man söker analysera svårigheter och möjliga lösningar, vara en tillräcklig ambitionsnivå.

## 6.4 FÖL-projektet som FoU-projekt

Som utvecklingsprojekt kan FÖL bäst karakteriseras enligt problemlösnings-, interaktions- och länkmodellerna (s 76). Det bör emellertid sägas att det inte är möjligt att placera FÖL uteslutande i en skolbildning eller en metod. Under 1970-talet, dvs under den tid projektet arbetat, har vetenskaps-teoretiska och forskningsmetodiska principer varit föremål för livlig debatt som också medfört attitydförändringar bland forskare i allmänhet. Detta har givetvis påverkat projektet som i en brytningstid utnyttjat metoder som kan härledas från olika skolbildningar. Härvid har kravet på objektivitet och generaliserbara resultat vägts mot kravet på helhetssyn och fördjupade kunskaper om samt förståelse för komplexa pedagogisk-psykologiska fenomen. Projektet har i många fall försökt att kompromissa mellan olika forskningsmetodiska krav och samhälleliga utvecklingsbehov. Detta innebär givetvis svårigheter som berör många av de steg man har att ta i ett forskningsarbete.

Med syfte att penetrera olika forskningsmetoders användning och tillämpning på FÖL-projektets verksamhet anordnades våren 1975 en forskningsmetodisk konferens till vilken ett stort antal forskare inom landet inbjöds. Samma vår anordnade projektet också en större konferens för olika avnämargrupper av projektverksamheten. Därvid behandlades projektets inriktning i förhållande till olika behov och intressen hos avnämarna (Gran, 1975).

Det är på sin plats att framhålla att projektet haft en dubbelroll som många gånger varit besvärande. Dels har projektet initierat ett utvecklingsarbete och dels har projektet samtidigt på ett systematiskt sätt försökt att följa verksamheten med hjälp av olika forskningsmetodiska tekniker. Den-

na dubbla roll har inneburit en rad problem. Bl a är det en svårighet för forskaren att både aktivt medverka i utvecklingsarbetet och samtidigt "objektivt" utvärdera samma verksamhet.

#### 6.4.1 Försöksverksamhetens genomförande

Verksamheten inom FÖL-projektet har varit inriktad mot fyra verksamhetsområden (se förordet), vilka har sin grund i de hypoteser som anges på s 73. Eftersom verksamheten haft en så vid inriktning, har denna också omfattat många medverkande. För att kunna genomföra arbetet har olika former för planering, samråd och samverkan utvecklats. Lindh (1980) redovisar i en analys av projektet utförligt alla de grupper som på olika sätt knutits till projektet och motiven för denna organisation. Här redovisas i korthet projektarbetets organisation.

En projektledningsgrupp har haft ansvaret för projektverksamheten. Ledningsgruppen har haft beslutsfattande funktion och varit sammansatt av chefstjänstemän inom skol- och socialförvaltningarna i Burlöv och Malmö, representanter från lärarutbildningarna i Malmö samt projektledaren (se också s 136). Ett projektsekretariat har svarat för den vetenskapliga planeringen och utvärderingen, har upprätthållit kontinuerlig kontakt mellan projektledningsgrupp och fältverksamhet samt har svarat för organisationen av fältverksamheten. Vidare har sekretariatet svarat för de arbetsgrupper som medverkat i olika sammanhang (se nedan). I projektsekretariatet har ingått projektledaren, den vetenskapliga handledaren, forskningsassistenter, metodexpertis samt sekreterare, samtliga anställda på projektmedel från skolöverstyrelsen.

Med hänsyn till önskemål från olika organisationer om information från och kontakt med projektet bildades en referensgrupp bestående av företrädare för fackliga organisationer, lärarutbildningar, förvaltningar, nämnder och föräldraorganisationer. Referensgruppen har fungerat som en samrådsgrupp.

För genomförandet av de olika delområdena inom projektet har arbetsgrupper varit tillsatta. Vid utvecklingen av boken "Växa i förskolan" arbetade ett flertal grupper med analys-, konstruktions- och revisionsarbete (se också s 85). Samtliga lärare som medverkat dels vid utprövningen av "Växa i förskolan", dels i försöksverksamheten med samverkan förskola-lågstadium har varit indelade i smågrupper, som regelbundet sammanträtt med projektsekretariatet under det eller de läsår som försöksverksamheten pågått. En annan arbetsgrupp har haft till uppgift att bearbeta frågor rörande ökade kontakter förskola-föräldrar-skola.

I slutfasen, som främst omfattade bearbetningar och rapportering, knöts

till projektet en rapportnämnd med företrädare för centrala tillsynsmyndigheter, kommunförbundet och fackliga organisationer. Tillsammans med projektledningsgruppen har rapportnämnden haft till uppgift att vara vägledande för projektets rapportering men också att medverka i informationsspridning av projektresultat.

#### 6.4.2 Metoder för datainsamling

Med hänsyn till den mångfasetterade verksamhet som projektet har omfattat och till alla de styrmekanismer som påverkar fältbaserat FoU-arbete har olika strategier och forskningsmetoder utnyttjats. Skilda delområden men också delfrågor inom ett delområde har angripits på olika sätt och med flera olika tekniker. Därigenom torde förutsättningarna ha ökat för mer allsidiga tolkningar av resultaten.

Konkret har detta arbetssätt inneburit att ett nät av mätningar lagts över projektverksamheten med hjälp av såväl konventionella mätmetoder som mindre konventionella metoder. Av redogörelserna i del III framgår vilka strategier och metoder som utnyttjats för datainsamling inom de olika försöksverksamheterna. Här sammanfattas de använda metoderna.

#### Mätningar med inriktning på analys av hur pedagogiska aktiviteter kan stödja barnets utveckling

- 1) Lärarskattningar enligt 5-gradig skala av varje prövad aktivitet i materialet till "Växa i förskolan" vad gäller aktivitetens genomförbarhet, aktiviteten i relation till barns mognad och intresse samt aktivitetens betydelse för barns begreppsutveckling.

Vid framtagningen av materialet till boken bedömdes den första försöksversionen (se s 85) av lärarkandidater och handledare. Därvid bedömdes varje aktivitetens genomförbarhet enligt en 5-gradig skala. Resultaten utnyttjades för revisionsarbetet.

- 2) Lärarenkät angående materialet till "Växa i förskolan" vad gäller lärarens arbetsinsats, planering, metodik samt lärarnas åsikter huruvida barnens intresse, förståelse och initiativtagande förändrats genom att materialet utnyttjats.

#### Mätningar med inriktning på analys av samverkan förskola-lågstadium

- 3) Dagböcker där lärarna lämnade uppgifter om varje samverkanstillfälle, t ex verksamhet, tid, antal barn.
- 4) Lärarenkät angående samverkan förskola-lågstadium.
- 5) Systematiska observationer av samverkanstillfällen för förskole- och lågstadiebarn.
- 6) Enkäter/intervjuer med barnen angående deras inställning till samverkan. Undersökningen utformades som enkät med fasta frågor och svarsalternativ men genomfördes individuellt som bunden intervju.
- 7) Sammanträdesanteckningar från alla sammankomster med grupper av medverkande lärare.

- 8) Intervjuer med lågstadielärare angående inskolning av barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium.

Mätningar angående barn med särskilda behov av stöd och stimulans

- 9) Intervjuer med olika personalgrupper om deras åsikter om barn i förskola och på lågstadium.
- 10) Skattningar och prov för att belysa barns utveckling. Lärarskattningar av barnen gjordes med hjälp av "Bedömningsschema B" och "Störningslista B" hämtade från Stukát (1966) samt Nybörjarformuläret utformat av Ljungblad (1969). Inskolningsprovsresultaten från Ljungblads höstprov (1968) insamlades.

Mätningar angående ökade kontakter förskola-hem-skola

- 11) Lärraredogörelser för genomförd verksamhet.
- 12) Sammanträdesanteckningar från sammankomster med arbetsgrupp och medverkande lärare.

I ett flertal rapporter har erfarenhet och resultat från de olika verksamhetsområdena publicerats (se förordet samt referenslistan). Wiechel (1981) redovisar i sin avhandling "Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium" resultaten från mätningarna 8, 9 och 10 ovan. I avsnittet 5.2 har sammanfattats tillvägagångssättet i analysarbetet av ovan nämnda datainsamlingar.



DEL III.

PEDAGOGISK VERKSAMHET



## 7. Pedagogiska aktiviteter som stöd för barns utveckling

Ett led i att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten är förekomsten av samband mellan förskolans pedagogiska verksamhet och lågstadiets. Inom ramen för FÖL-projektets verksamhet har utvecklats förslag på verksamhetsformer och material, vars syfte är att bidra till innehållslig och metodisk kontinuitet mellan förskolan och lågstadiet. Arbetet har resulterat i boken "Växa i förskolan - uppslag för utveckling" (Gran, 1974).

### 7.1 Utveckling och utprovning av handledningen "VÄXA I FÖRSKOLAN"

Barnstugeutredningen presenterade i sin diskussionspromemoria 1971 beskrivningar för olika ämnesområden vad gäller den pedagogiska verksamheten i förskolan. Beskrivningarna omfattar språklig träning, musik, bild, social omvärldsorientering, grundläggande begreppsbildning i matematik, naturvetenskaplig begreppsbildning, naturvetenskaplig begreppsbildning-biologi (Barnstugeutredningen, 1971). Med utgångspunkt i utredningens teoretiska resonemang och den därpå grundade målsättningen för förskolan samt de nämnda beskrivningarna för olika verksamhetsområden har arbetsgrupper inom FÖL-projektet utvecklat konkreta förslag till pedagogiska aktiviteter. Detta har inneburit ett omfattande analys-, konstruktions- och revisionsarbete.

Arbetsgrupperna har varit sammansatta av förskollärare, lågstadielärare, ämnesspecialister och pedagogikforskare (totalt ca 20 personer). En försöksversion (version 1) förelåg för utprovning läsåret 1971/72. En omarbetad försöksversion (version 2) utprovades läsåret 1972/73. På basis av erfarenheterna från dessa båda försöksupplagor utformades version 3 - slutversionen som sammanställdes i boken "Växa i förskolan - uppslag för utveckling". Boken utkom 1974 genom Utbildningsförlaget/LiberLäromedel (Gran, 1974).

Utprovningarna har skett på tre olika sätt

dels med hjälp av lärarkandidatbedömningar (29 kandidater) av samtliga förslag till inlärningsituationer,

dels med hjälp av handledarbedömningar (25 handledare) av förslagen,

dels genom fältutprovning i ett stort antal förskolegrupper (läsåret 1971/72 av 23 förskollärare, läsåret 1972/73 av 31 förskollärare).

Utprovningarna genomfördes i såväl daghem som lekskolor (se också kapitel 8). Resultaten från utprovningarna låg till grund för revisionsarbeten. Boken innehåller omkring 300 förslag på pedagogiska aktiviteter kring följande verksamhetsområden:

- . Social omvärldsorientering
- . Språklig utveckling
- . Dramatiskt skapande: improvisationer och dockspel
- . Estetisk utveckling: ljud, rytm och rörelse/bild, form och färg
- . Naturorientering - biologi
- . Naturorientering - fysik, kemi
- . Matematisk begreppsutveckling
- . Arbetsområden

Dessutom ingår beskrivningar av hur man bör utnyttja boken, hur boken utvecklates och utprovats samt hur analysarbetet skett. Boken kan användas som handbok för alla som arbetar bland barn i förskoleåldern och kring skolstarten. I bilaga 4 ingår fullständig innehållsförteckning.

Handledningen (Växa i förskolan) har följande syften:

#### beträffande barnens utveckling

- . Ökat socialt samspel
- . Ökad självuppfattning
- . utvecklad egen initiativförmåga och självständighet
- . större meningsfylldhet i barnens upplevelser
- . tillgodoseende av barnens individuella behov
- . Ökad kommunikationsförmåga
- . Ökad begreppsbildning

#### beträffande arbetssätt och material

- . verksamheter valda i samspel mellan barn och vuxna
- . Ökat arbete i små grupper och självständigt
- . Ökad flexibilitet och öppenhet i planeringen
- . Ökad kunskap hos läraren om enskilda barns behov och möjligheter
- . Ökad kunskap hos läraren om skilda företeelser i omvärlden
- . pedagogisk förnyelse
- . större möjligheter till samverkan mellan förskola och lågstadium

"Växa i förskolan" bör kunna utnyttjas som

- a) stöd åt barnet,
- b) stöd åt läraren,
- c) stöd åt föräldrarna.

Det enskilda barnets utveckling kan stödjas genom att förskolan/skolan kan erbjuda ett så rikt och allsidigt underlag som möjligt för olika aktiviteter. En förutsättning för att förskolans/skolans verksamhet ska kunna vara inriktad på barnets behov är att den vuxne engagerar sig genom att arrangera ett rikligt och allsidigt utbud som grund för aktiviteter och upplevelser. Därigenom skapas förutsättningar för barnets frihet att välja aktiviteter som svarar mot dess förutsättningar och behov. Materialet bör därigenom också ses som ett stöd åt läraren, varvid uppslagen i boken kan hjälpa den vuxne att svara mot barnens mångsidiga och växlande behov. Som planeringsunderlag och för diskussioner inom arbetslaget på respektive stadium eller vid samplanering mellan förskola och lågstadium kan boken utnyttjas, varvid tillfällen skapas för metodiska överväganden som kan leda till ökad medvetenhet i utvecklings- och inlärningspsykologiska frågor.

Vid samverkan mellan förskola och lågstadium kan boken utnyttjas för information från förskolläraren till lågstadieläraren om förskolans arbete, så att lågstadiet kan fortsätta där förskolan slutar. Vidare kan boken utnyttjas av förskol- och lågstadielärare vid planering av gemensamma aktiviteter för förskole- och lågstadiebarn. Boken ger också en mängd uppslag som lämpar sig för lågstadiet, varvid verksamheter som initierats i förskolan kan vidareutvecklas på lågstadiet. Därvid kan lågstadieläraren få uppslag till på vilket sätt skolans pedagogiska verksamhet kan stödja barnets utveckling och förståelse av olika begrepp och orsakssammanhang med hjälp av bl a konkretiseringar och laborativa experiment.

Slutligen kan materialet bilda underlag för föräldrasamarbete, t ex då förskolans/skolans verksamhet med avseende på innehåll och arbetssätt behandlas vid föräldramöten eller i studiecirklar.

## 7.2 Erfarenheter och resultat

### 7.2.1 Med inriktning på revisionsarbetet av materialet

Lärarkandidater och handledare bedömde i vilken utsträckning de föreslagna aktiviteterna var möjliga att genomföra bland förskolebarn i 5-6 års ålder. Detta skedde efter genomläsning av varje förslag på pedagogisk aktivitet i version 1. Bedömningen gjordes enligt en 5-gradig skala, där 1 innebar att

verksamheten var genomförbar "i mycket liten utsträckning" och 5 "i mycket stor utsträckning". Varje bedömning motiverades kortfattat.

Det är ej möjligt att här i detalj redovisa samtliga resultat av utprövningar och bedömningar. Dessa föreligger som internt arbetsmaterial. Lärarkandidaternas och handledarnas "öppna svar", dvs motiveringar till sifferbedömningarna, har överförts till 12.000 kort, vilka har kategoriserats i 79 kategorier uppdelade på fem variabelfält.

- Läraren: motiveringar som kan relateras till lärarens erfarenhet av medverkan i eller upplevelse av aktiviteten.
- Barnen: motiveringar som kan relateras till barnens förmåga att klara aktiviteten, aktivitetens möjligheter att påverka barnens utveckling i relation till inlärnings- och utvecklingspsykologiska förutsättningar.
- Material: motiveringar som berör materialtillgång.
- Kringresurser: motiveringar som berör resurser, t ex personal, lokaler, ekonomi.
- "Slaskkategori": motiveringar som tolkas som missuppfattningar, oläsbare etc.

(Ankarstrand-Lindström, 1972, s 4)

Bedömningarna har utnyttjats som grund för revisioner och vidareutveckling av materialet till "Växa i förskolan".

I korthet kan nämnas att i lärarkandidat- och handledarbedömningarna finns för hela materialet (version 1) övervägande markeringar för alternativen 4 och 5, vilket innebär att båda grupperna som helhet bedömer materialet som genomförbart "i stor utsträckning" respektive "i mycket stor utsträckning". Inom de naturorienterande avsnitten fördelas dock bedömningarna på samtliga alternativ, vilket innebär delade meningar om genomförbarheten av dessa avsnitt.

I motiveringarna anger man ofta att aktiviteterna är stimulerande, roliga, intressanta och utvecklande för barnen på många områden. De flesta av aktiviteterna erhåller dessutom både av kandidater och handledare motiveringar som "lätt, klaras av alla barnen".

Samstämmigheten mellan kandidat- och handledarbedömningarna är god, dvs fördelningarna över skalan 1-5 för de olika avsnitten har ungefär samma utseende (se bil 1). Dock är handledarbedömningarna något mer positiva än kandidatbedömningarna i de flesta avsnitten. Handledarna bedömer alltså i högre grad än kandidaterna aktiviteterna som genomförbara. Aktiviteter som erhöll mycket låg poäng uteslöts eller reviderades kraftigt till version 2.

Bedömningarna och motiveringarna för de naturorienterande avsnitten granskades speciellt, då dessa avvek från den för övrigt som helhet positiva bedömningen. I samband med redovisningar för kandidater och handledare av resultat från bearbetningen diskuterades dessa avsnitt. Därvid framkom

bl a att förskollärare saknar de kunskaper som krävs för att på ett riktigt och allsidigt sätt kunna utnyttja förslagen inom de naturorienterande avsnitten. Man framhöll ett behov av att få uppslag till naturorienterande aktiviteter och önskade en fylligare lärarinformation. Detta skulle, ansåg man, kunna ge lärarna bättre möjligheter att besvara barnens frågor kring områden som tidigare upplevts som svåra. Önskemålet togs tillvara i version 2. Vidare framfördes önskemål om uppslag för dramatiskt skapande. Sådana aktiviteter fanns inte med i version 1. I version 2 tillkom därför förslag rörande improvisationer och dockspel.

I anvisningarna till hur materialet bör användas betonas att detta ska utnyttjas som uppslag för utveckling. Den vuxne bör därför utgå från barnens behov, mognad och intresse samt det egna arbetssättet och den aktuella situationen. Eftersom läraren fritt valt uppslag i materialet med hänsyn till de nämnda faktorerna har olika lärare valt olika aktiviteter i fältutprovningarna. De flesta förslagen har prövats och bedömts. För varje provat förslag i version 2 bedömdes

dels genomförbarheten,

dels för vilka barn aktiviteten lämpade sig,

dels om aktiviteten var viktig för barnets begreppsutveckling.

Den 5-gradiga skalan användes för samtliga bedömningar. Fältutprovningarna innebär att bedömningarna baseras på verkliga situationer. Därför har flera olika bedömningar skett av varje aktivitet (se bil 3).

I kapitel 8 behandlas metodikens och materialets möjligheter att stödja barnets utveckling med hänsyn till det enskilda barnets utvecklingspsykologiska förutsättningar. I det sammanhanget redovisas utförligt hur de olika bedömningarna utfallit.

Här kan sammanfattningsvis sägas att materialet övervägande bedöms som mycket lämpligt för förskolan. Vissa aktiviteter lämpar sig bäst för de mest mogna barnen, andra för de minst mogna. De flesta aktiviteterna lämpar sig enligt lärarna för båda grupperna barn.

Fältutprovningen av version 1 ger också lägre bedömningar för de naturorienterande avsnitten med samma motiveringar som kandidater och handledare lämnat. I version 2 bedöms dock de naturorienterande avsnitten som genomförbara i betydligt större utsträckning än vad som var fallet för version 1. Till detta torde den utförligare lärarinformationen i den reviderade versionen ha bidragit.

Då materialet sammanställdes och redigerades i bokform tillkom professionella illustrationer och utförligare anvisningar om användningssättet. Gruppering gjordes också av vissa aktiviteter på så sätt att varianter av

en aktivitet fick ingå i en gemensam aktivitetsbeskrivning. I version 2 fanns i några fall sådana varianter beskrivna som självständiga aktiviteter.

### 7.2.2 Med inriktning på analys av materialets betydelse för den pedagogiska verksamheten

Som avslutning och uppsummering av utprövningarna besvarade 28 av 31 medverkande förskollärare en enkät i maj 1973. Bortfallet (tre lärare) beror på att dessa lärare fått nya arbetsuppgifter under läsåret och därför ej deltagit till läsårets slut.

Enkäten omfattar dels ett avsnitt av allmän karaktär med frågor rörande lärarens arbetsinsats, planering och metodik, dels ett avsnitt med frågor direkt relaterade till de olika avsnitten i version 2. Inom vart och ett av dessa avsnitt har frågorna utformats så, att de anknyter till förskolans målsättning. Vidare finns frågor om i vilken utsträckning barnens intresse, initiativ och förståelse med avseende på de olika avsnitten förändrats till följd av materialets utnyttjande i barngruppen. I det följande redovisas resultaten från enkätsvaren, sammanfattade i några diagram. Till enkätfrågorna finns fasta svarsalternativ i en 5-gradig skala, där ytterpunkterna 1 respektive 5 definieras. I diagrammen redovisas procentuella svar, varvid markeringarna för 1 och 2 respektive för 4 och 5 sammanförts. Definitionerna endast för ytterpunkterna ges vid diagrammen. Enkätfrågorna finns i bilaga 2. Resultaten presenteras utförligare i rapporten "Innehåll och metoder i förskolans verksamhet - 'Växa i förskolan'" (Gran, 1978). I följande diagram och sammanfattningar redovisas

- . lärares arbetsinsats och planering,
- . metodik och arbetsområden,
- . barnens intresse, initiativ och förståelse,
- . meningsfyllldhet för lärare och barn,
- . innehållsmässig förnyelse samt
- . socialt samspel i gruppen, barnens jaguppfattning och kommunikationsförmåga.

Beträffande lärarnas arbetsinsats framgår således (se diagram 1)

att materialet för ca 2/3 av lärarna i hög grad varit till hjälp i arbetet,  
att det för ca 3/4 av lärarna inneburit en stor arbetsbörda att utnyttja materialet då det var nytt, men att endast ett par lärare efter läsåret fortfarande ansåg det mycket arbetskrävande att använda,

att ca 2/3 av lärarna ansåg att det blivit lättare att kunna observera barnens färdigheter och mognad under arbetet med aktiviteterna.

## Beträffande lärarnas planering visar enkätsvaren

att för drygt 3/4 av lärarna innebar det att då materialet var nytt för dem åtgick tidsmässigt längre tid för planering, men efter läsåret ansåg endast tre lärare att så var fallet,

att ca 3/4 av lärarna i hög grad valt aktiviteter ur materialet utifrån sin egen planering och att endast en lärare i hög grad har anpassat sin planering efter materialet,

att aktiviteterna i ungefär lika stor utsträckning använts fristående från som ingående i övergripande planering,

att nära 2/3 av lärarna inte alls förändrat sin planering av materialinköp som följd av de sammanställda aktiviteterna.

Diagram 1. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):  
Lärares arbetsinsats och lärares planering

■ svarsalternativ 1+2, där värdet 1 är definierat  
□ svarsalternativ 4+5, där värdet 5 är definierat

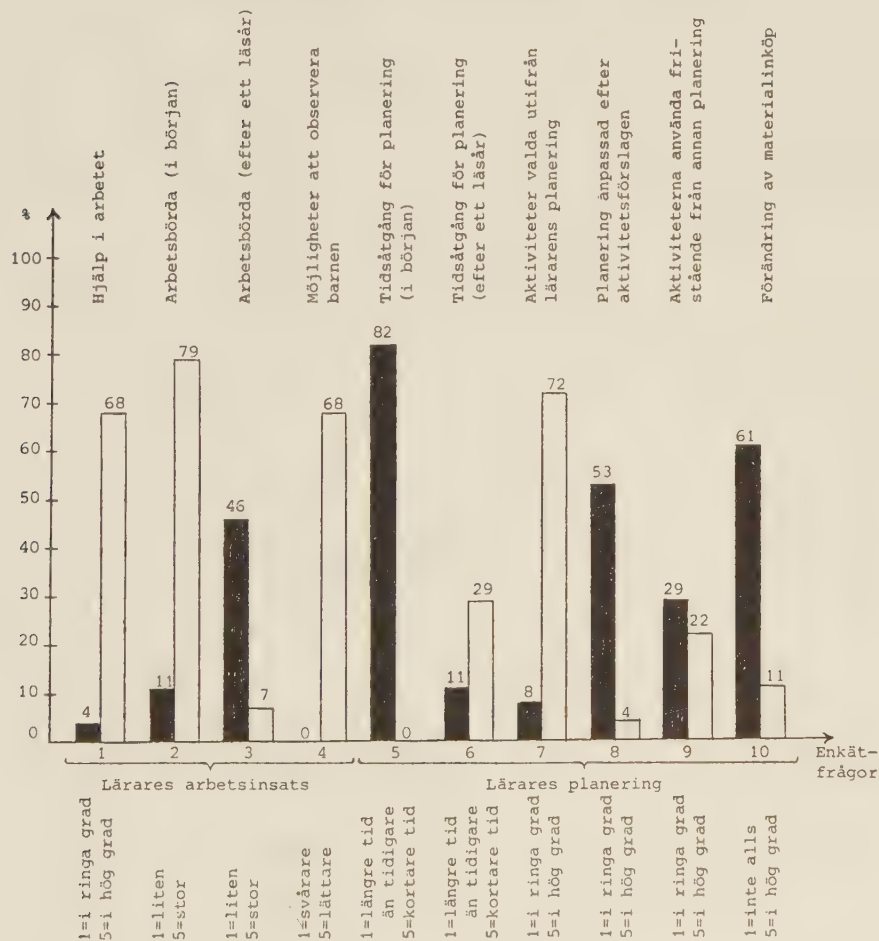
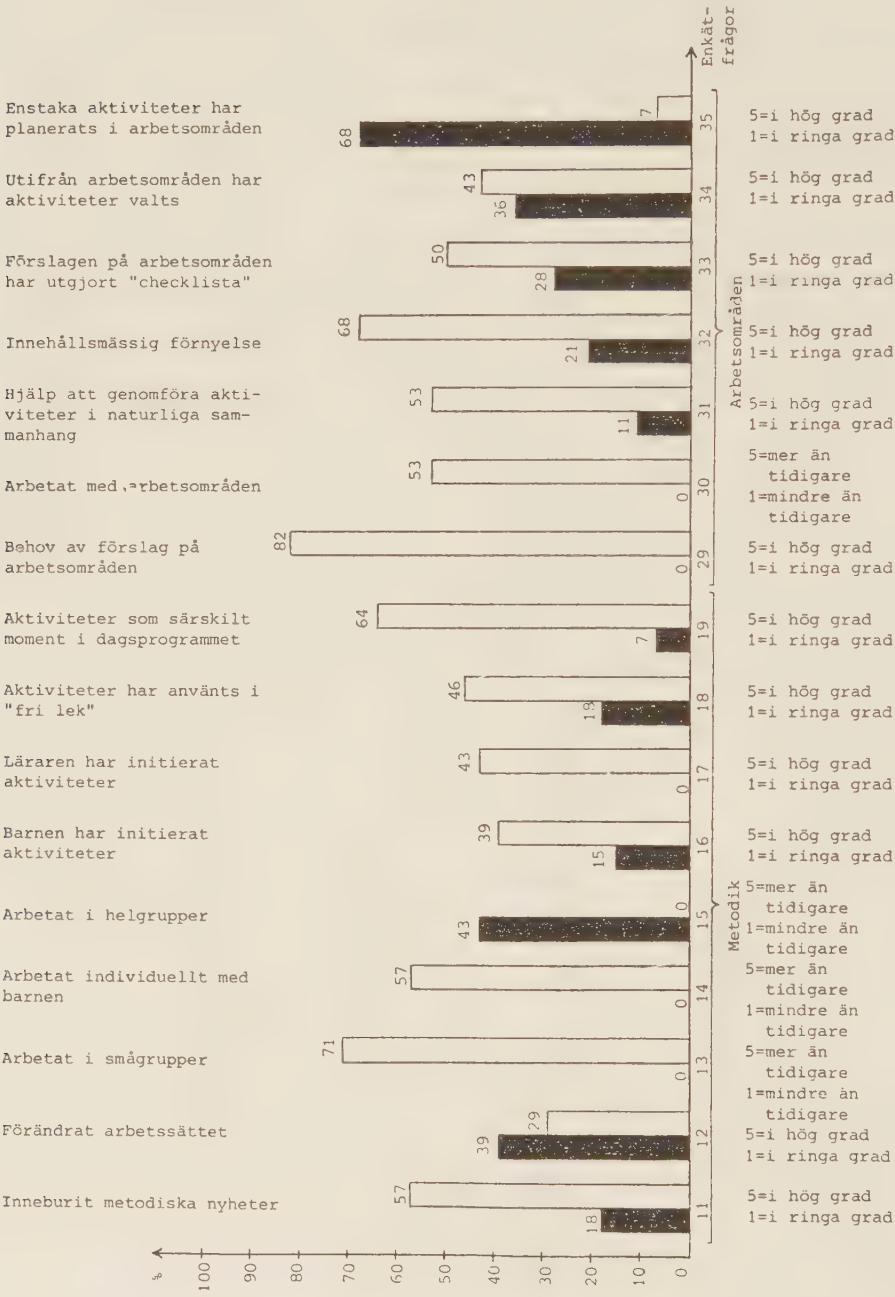


Diagram 2. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):  
Metodik och arbetsområden

■ svarsalternativ 1+2, där värdet 1 är definierat  
□ svarsalternativ 4+5, där värdet 5 är definierat



Beträffande metodik vid användning av materialet framgår bl a

att för drygt hälften av lärarna har materialet inneburit metodiska nyheter,  
att materialet inneburit att nära 3/4 av lärarna arbetat mer än tidigare i smågrupper,

att materialet inneburit att mer än hälften av lärarna arbetat mer individuellt med barnen än tidigare,

att barnen och lärarna i ungefär lika hög grad initierat användningen av materialet,

att nära 2/3 av lärarna i hög grad använt bokens aktiviteter som särskilt moment i dagsprogrammet.

Beträffande förslagen på arbetsområden visar enkätsvaren bl a

att ca 4/5 av lärarna anser att det i hög grad behövs förslag på arbetsområden,

att ca hälften av lärarna arbetar mer utifrån arbetsområden än tidigare,

att för ca hälften av lärarna förslagen på arbetsområden i hög grad har hjälpt läraren att genomföra aktiviteter i naturliga sammanhang,

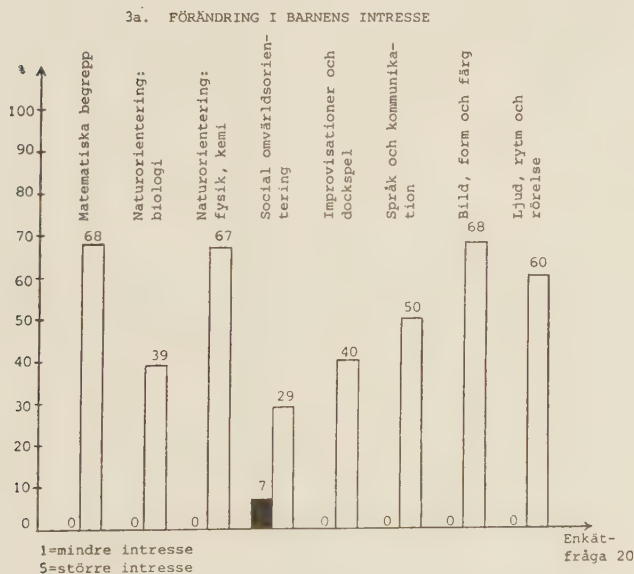
att förslagen på arbetsområden för ca 2/3 av lärarna i hög grad har inneburit innehållsmässig förnyelse och givit läraren nya idéer,

att förslagen på arbetsområden för hälften av lärarna i hög grad har utgjort "checklista" vid planering av arbetsområden och

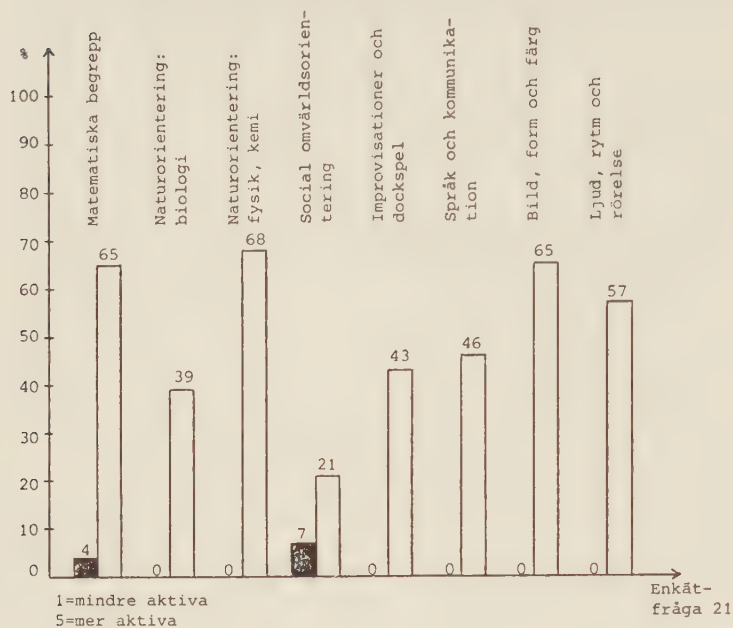
att knappt hälften av lärarna i hög grad utgått från förslagen på arbetsområden och därefter fogat in aktiviteter ur hela materialet.

Diagram 3. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):  
Barnens intresse, initiativ och förståelse

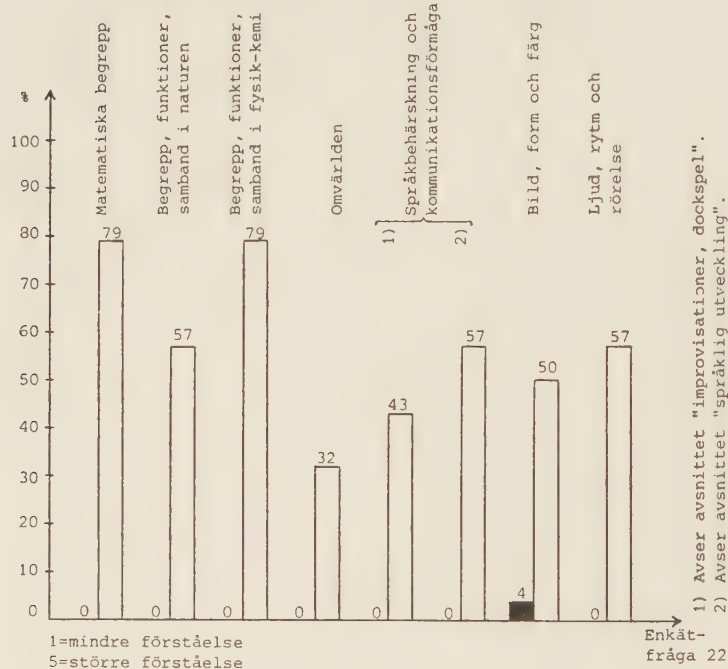
■ svarsalternativ 1+2, där värdet 1 är definierat  
□ svarsalternativ 4+5, där värdet 5 är definierat



### 3b. FÖRÄNDRING BETRÄFFANDE BARNENS INITIATIVTAGANDE



### 3c. FÖRÄNDRING I BARNENS FÖRSTÅELSE OCH KUNSKAPER



Lärarna har alltså bedömt eventuella förändringar i barnens intresse, initiativ och förståelse då man kompletterar med aktiviteter ur "Växa i förskolan" och jämför med tidigare verksamhet. Därvid framkommer bl a

att majoriteten av lärarna anser att barnen visat större intresse och varit mer aktiva vad gäller matematiska begrepp; naturorienterande aktiviteter (fysik, kemi); bild, form och färg samt ljud, rytm och rörelse,

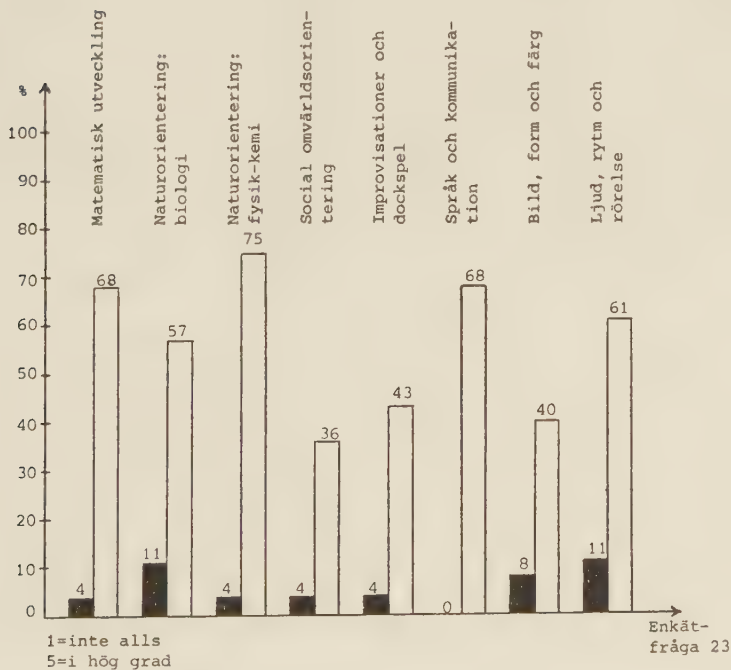
att ca hälften av lärarna anser att barnen visat större intresse och varit mer aktiva vad gäller språk och kommunikation,

att ca 4/5 av lärarna anser att barnen utvecklat större förståelse vad gäller matematiska begrepp och begrepp, funktioner och samband inom fysik-kemiområdet,

att ca hälften av lärarna anser att barnen utvecklat större förståelse vad gäller begrepp, funktioner och samband i naturen (biologiavsnittet); språkbehärskning och kommunikationsförmåga; bild, form och färg samt ljud, rytm och rörelse.

Diagram 4. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):  
Meningsfyllnhet för lärare och barn

■ svarsalternativ 1+2, där värdet 1 är definierat  
□ svarsalternativ 4+5, där värdet 5 är definierat

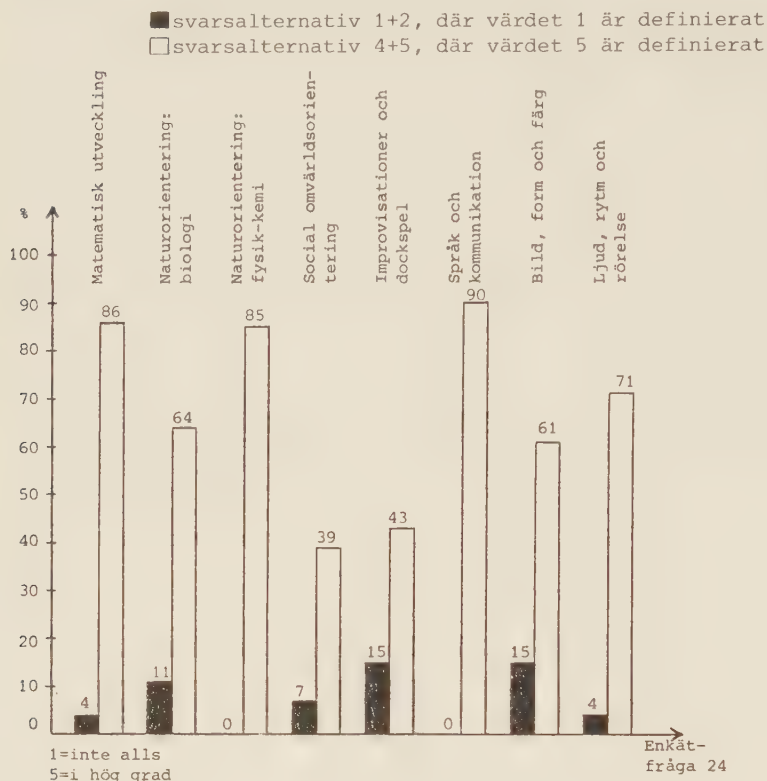


Beträffande frågan huruvida aktiviteter inom olika avsnitt ansetts som mer meningsfyllda för läraren och barnen i jämförelse med tidigare liknande verksamhet visar resultaten

att majoriteten av lärarna anser att avsnitten rörande matematiska begrepp; naturorienterande aktiviteter (biologi); naturorienterande aktiviteter

(fysik, kemi); språk och kommunikation samt ljud, rytm och rörelse i hög grad varit mer meningsfulla.

Diagram 5. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):  
Innehållsmässig förnyelse



Beträffande lärarnas åsikt huruvida aktiviteterna i olika avsnitt inneburit innehållsmässig förnyelse i jämförelse med tidigare liknande verksamhet framgår bl a

att nästan alla lärare anser att avsnitten rörande matematisk utveckling, naturorientering (fysik-kemi) samt språk och kommunikation i hög grad inneburit innehållsmässig förnyelse,

att majoriteten av lärarna också anser att avsnitten rörande naturorientering (biologi); bild, form och färg samt ljud, rytm och rörelse i hög grad inneburit innehållsmässig förnyelse.

Enkäten belyser också lärarnas åsikter (se diagram 6)

- om det sociala samspelet i gruppen förändrats genom prövade aktiviteter ur avsnitten "social omvärldsorientering" samt "improvisationer och dockspel",
- om barnens jaguppfattning förändrats genom prövade aktiviteter ur "improvisationer och dockspel" samt

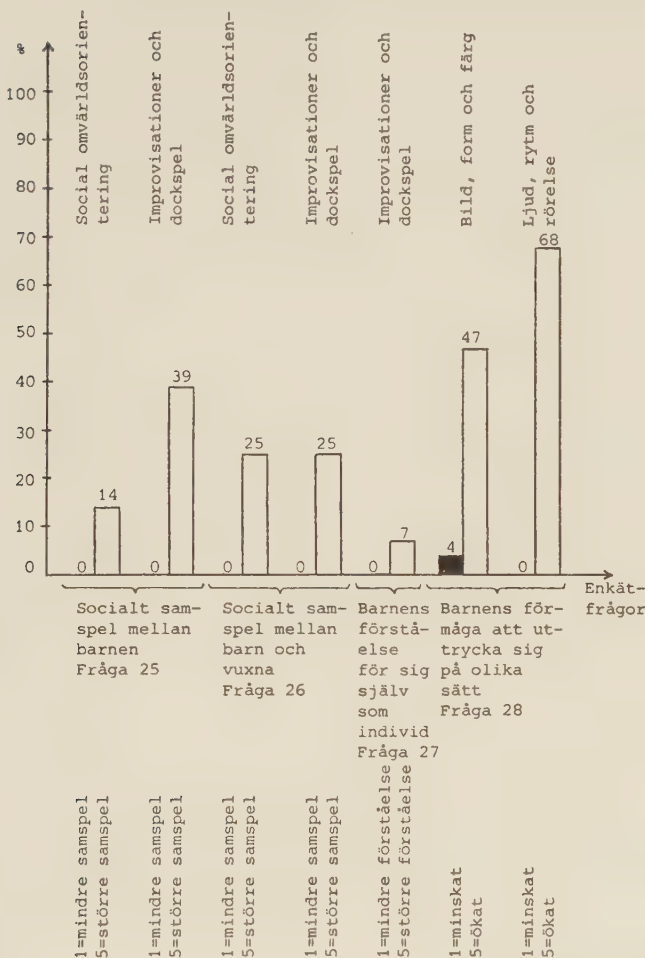
- om barnens förmåga att uttrycka sig på olika sätt (kommunikationsförmåga) förändrats genom prövade aktiviteter ur avsnitten "bild, form och färg" samt "ljud, rytm och rörelse".

Diagram 6. Procentuell fördelning av lärarnas enkätsvar (n=28):

Socialt samspel i gruppen; Barnens jaguppfattning och kommunikationsförmåga

■ svarsalternativ 1+2, där värdet 1 är definierat

□ svarsalternativ 4+5, där värdet 5 är definierat



Beträffande det sociala samspelet i gruppen, barnens jaguppfattning och barnens förmåga att uttrycka sig på olika sätt (kommunikationsförmåga) visar resultaten således

att endast några få lärare anser att det sociala samspelet ökat mellan barnen till följd av prövade aktiviteter ur "social omvärldsorientering",

att drygt 1/3 av lärarna anser att det sociala samspelet ökat mellan barnen till följd av prövade aktiviteter kring "improvisationer och dockspel",

att 1/4 av lärarna anser att det sociala samspelet mellan barn och vuxna ökat till följd av prövade aktiviteter kring "social omvärldsorientering" samt "improvisationer och dockspel",

att ingen större förändring skett beträffande barnets förståelse för sig själv som individ till följd av prövade aktiviteter kring "improvisationer och dockspel",

att nära hälften av lärarna anser att barnens förmåga att uttrycka sig genom bild, form och färg ökat till följd av aktiviteter ur boken,

att 2/3 av lärarna anser att barnens förmåga att uttrycka sig genom ljud, rytm och rörelse ökat till följd av aktiviteter ur boken.

Beträffande användningen av aktiviteter ur "Växa i förskolan" vid samverkan mellan förskola och lågstadium framgår av enkäter angående samverkan, vilka besvarades av förskollärare och lågstadielärare vt 1973, ht 1973, vt 1974, ht 1974 och vt 1975 följande:

att såväl förskollärare som lågstadielärare i mycket liten utsträckning använt materialet för den gemensamma planeringen,

att materialet därför ej heller varit till någon större hjälp vid den gemensamma planeringen (se Gran, 1978).

De lärare som kommenterat frågan anger att de i stor utsträckning följt den ordinarie planeringen. Man säger att materialet utgjort ett komplement. Mycket av den verksamhet som förekommit vid samverkan finns i materialet men har inte direkt utgjort utgångspunkt för samplaneringen (se också avsnitt 9.2). Av svaren i höstenkäterna framgår att lärarna tror att materialet kommer till större användning under vårterminen. Enligt resultaten från enkäterna under vårterminerna blir det emellertid inte på det sättet.

## 7.3 Har bokens syften uppnåtts? Sammanfattande diskussion

Det är omöjligt att entydigt avgöra i vilken utsträckning syftena (se s 86) uppnåtts. Vissa slutsatser kan emellertid dras på basis av de redovisade resultaten (jfr också avsnittet "Sammanfattning av väsentliga drag i Piagets och Eriksons teorier avseende barn i 5-8 års ålder", s 67).

### 7.3.1 Med avseende på barnens utveckling

Resultaten visar att materialet inneburit att nära 3/4 av lärarna arbetat mer än tidigare i smågrupper, att mer än hälften av lärarna arbetat mer än tidigare individuellt med barnen samt att knappt hälften av lärarna arbetat mindre än tidigare med helgrupp. Arbetssättet torde ha ökat möjligheterna för förskolan att ta tillvara individuella behov samt torde ha lett till

ökade möjligheter för ett socialt samspel mellan barnen samt mellan barn och vuxna. Sådana verksamhetsformer kan antas ha bidragit också till att stärka barnets självuppfattning. Endast en mindre grupp lärare anser att det sociala samspelet mellan barnen och mellan barn och vuxna ökat till följd av aktiviteter ur specifika aktivitetsområden såsom "social omvärldsorientering" samt "improvisationer och dockspel". Lärarna anser inte att någon större förändring skett beträffande barnets förståelse för sig själv som individ till följd av aktiviteter kring improvisationer och dockspel.

Barn i åldrarna kring skolstarten är i allmänhet aktiva. Deras initiativförmåga och självständighet utvecklas - likaså målmedvetenheten i initiativen till olika aktiviteter. Enligt enkätresultaten visar barnen större intresse för de flesta aktivitetsområdena, då läraren kompletterar med bokens material. Vidare anser majoriteten av lärarna att barnens initiativtagande och egna aktiva medverkan ökat för flera av aktivitetsområdena jämfört med tidigare.

Barn har också behov av att uppleva meningsfyllighet i sin verksamhet. Nästan alla lärare som prövat materialet anser att samtliga aktivitetsområden varit mer meningsfyllda för lärare och barn än tidigare liknande verksamhet. För de flesta aktivitetsområdena anser majoriteten av lärarna att avsnitten varit i hög grad mer meningsfyllda.

Kommunikationsförmågan får ses i vid betydelse. Den omfattar dels det sociala samspelet, dels språklig uttrycksförmåga och dels förmåga att uttrycka sig på annat sätt, t ex genom bilder och rörelser. Det ökade sociala samspelet i grupperna har diskuterats ovan. Nära hälften av lärarna anser att barnen varit mer aktiva än eljest vad gäller improvisationer och dockspel samt språk och kommunikation. Vidare anser omkring hälften av lärarna att barnens uttrycksförmåga, språkbehärskning och kommunikationsförmåga ökat. Nära hälften av lärarna anser att barnens förmåga att uttrycka sig genom bild, form och färg ökat till följd av aktiviteter ur materialet. Ca 2/3 av lärarna anser att barnets förmåga att uttrycka sig genom ljud, rytm och rörelse ökat.

I de aktuella åldrarna ökar barnets begreppsutveckling och begrepps-förståelse. Som stöd för denna utveckling behöver barnet experimentera och få konkreta upplevelser. Materialet bygger i mycket hög grad på att förslagen till aktiviteterna ska vara så konkreta och enkla som möjligt. Barnets eget laborerande är därvid en grundläggande princip vid användningen. Majoriteten av lärarna anser också att barnen har utvecklat större förståelse för olika aktiviteter och begrepp då man använt materialet ur Växa i förskolan. Detta gäller de flesta aktivitetsområden.

Sammanfattningsvis kan sägas att aktiviteter ur boken Växa i förskolan

enligt lärarnas bedömning stimulerat barnets utveckling i den riktning som avsetts, dvs i riktning mot

- ökat intresse för olika kunskapsområden,
- vidgad kommunikationsförmåga,
- bättre begreppsförståelse,
- större meningsfylldhet.

Detta har skett bl a genom att användningen av materialet

- ökat möjligheterna till individualisering,
- ökat frekvensen arbete i mindre grupper.

Vissa delar av materialet (t ex social omvärldsorientering samt improvisationer och dockspel) har dock enligt lärarnas bedömning endast delvis gett avsedd påverkan på barnens utveckling.

### 7.3.2 Med avseende på arbetssätt och material

Det dialogpedagogiska arbetssättet kännetecknas av ett samspel - en dialog mellan barn och vuxna med ett ömsesidigt givande och tagande. Av enkätresultaten framgår att barnen och lärarna i ungefär lika hög grad initierat användningen av materialet. Vidare torde barnens ökade aktivitet och initiativförmåga, lärarnas och barnens ökade upplevelser av meningsfylldhet samt mer arbete i smågrupper och individuellt ha bidragit till ett ökat samspel mellan barn och vuxna med ett ömsesidigt givande och tagande.

För att kunna stödja det enskilda barnets utveckling behöver läraren goda kunskaper om barnets behov och möjligheter. Ca 2/3 av lärarna anger att det blivit lättare att observera barnens färdigheter och mognad vid användningen av materialet.

Läraren behöver mångsidiga kunskaper för att kunna svara mot barns skiftande behov och intressen. Vid utprövningarna av materialet angav kandidater och lärare att de saknade kunskaper för de naturorienterande aktiviteterna. Dessa avsnitt kompletterades i version 2, vilket medförde ett ökat utnyttjande av förslagen samt positiva omdömen vad gäller såväl lärarnas egna åsikter om aktiviteterna som deras synpunkter på barnens intresse etc. Det är alltså väsentligt att de vuxna kan bidra med fakta som barnet själv inte kan experimentera sig fram till. Vidare är det av betydelse att den vuxne kan erbjuda en mängd erfarenheter och material av olika slag för att barnet därigenom ska ges frihet att välja verksamhet efter intresse och behov. Enkätsvaren visar att de flesta lärarna anser att materialet i hög grad inneburit inhållsmässig förnyelse. Ett par undantag utgör avsnitten social omvärldsorientering samt improvisationer och dockspel, där ca 40% av lärarna anser att dessa avsnitt inneburit innehållsmässig förnyelse.

Barn är vanligtvis nyfikna och intresserade av naturvetenskapliga fenomen. Vid utveckling av "Växa i förskolan" framkom ofta att lärarna behövde hjälp för att på ett bra sätt kunna svara på barnens frågor som gällde naturorienterande verksamhet. Genom Lgr 80 införs på lågstadiet momentet teknik inom oä. Skolöverstyrelsen har för detta ändamål utvecklat handledningar som stöd åt lärarna i undervisningen av teknik. Vidare pågår en fortbildning av låg- och mellanstadielärare i naturorientering. Detta betyder att också lågstadiet får ökade möjligheter att möta barnens intresse inom detta område. Om barnen redan i förskolan och på lågstadiet får stifta bekantskap med naturorienterande aktiviteter kan med stor sannolikhet ett intresse tillvaratas och en betydande förståelse för naturvetenskapliga ämnen grundläggas. Detta underlättas om barnen i förskolan och på lågstadiet får delta i konkreta och laborativa aktiviteter, där barnen genom egen verksamhet får utforska och uppleva naturvetenskapliga förhållanden.

Ett av syftena med "Växa i förskolan" är att bidra till innehållslig och metodisk kontinuitet mellan förskola och lågstadium. Sammansättningen av arbetsgrupper (s 85), i vilka såväl förskollärare som lågstadielärare ingick, avsågs medverka till att ge förutsättningar för denna kontinuitet. I början av projektets verksamhet uttrycktes i många sammanhang starka önskemål om förslag på aktiviteter för de äldre barnen i förskolan. Förskolepersonalen saknade sådant material och "lånade" många gånger lågstadiematerial för verksamheten bland barnen. Detta motsvarade inte alltid intentionerna i förskolans arbete. Dessutom ledde det till olyckliga planeringskollisioner vid barnens skolstart. Lärarnas positiva omdömen om materialet enligt enkätundersökningen och försäljningssiffrorna för "Växa i förskolan" (26.000 ex försålda dec 1980) kan tolkas så att boken svarat mot ett stort behov.

Enkätresultaten visar att förskollärare och lågstadielärare i mycket liten utsträckning använt materialet för den gemensamma planeringen vid samverkan mellan stadierna (s 98). Av de öppna svaren framgår dock att lågstadielärare utnyttjat bokens förslag vid planeringen för den egna elevgruppen.

Materialet har alltså bl a inneburit innehållsmässig förnyelse och ökad meningsfylldhet. Därigenom har läraren fått stöd i planeringen för arbetet bland barnen. Inga erfarenheter eller resultat föreligger beträffande materialets användning för samverkan och diskussion med föräldrar.

I en analys av projektet anger Lindh (1980) beträffande projektets publikationer följande: "Störst efterfrågan har 'Växa i förskolan' haft, trots att denna skrift varit mycket omdiskuterad och bl a beskylld för att ge uttryck åt en alltför utbildningsteknologisk syn på förskolans verksamhet. Enligt många samstämmiga vittnesmål från lärare i förskolan har denna skrift haft en utomordentlig fortbildningseffekt."

### 7.3.3 Avslutande kommentarer

"Växa i förskolan" har i viss utsträckning väckt debatt om inriktningen av förskolans pedagogiska verksamhet. Det bör ses som ett viktigt resultat av arbetet med boken. Projektet har inte enbart bidragit med ett konkret material utan har också bidragit till den pedagogiska diskussionen. Debatt och ifrågasättande kan i hög grad verka utvecklande. Detta kan bidra till ökad medvetenhet vad gäller väsentliga överväganden om hur barns pedagogiska miljö kan och bör vara utformad.

## 8. Analys av inlärningsbetingelser i förhållande till utvecklingspsykologiska förutsättningar

I anslutning till framtagningen av "Växa i förskolan" har försök gjorts att studera och analysera villkoren för inläring och utveckling hos barn i åldrarna kring skolstarten. Grundmaterialet för analysen utgörs av andra utprovningssversionen av "Växa i förskolan". De förskollärare som deltog i utprovningen (se s 90) genomförde en rad bedömningar i anslutning till materialet. Bl a tog de ställning till för vilka barn de enskilda aktiviteterna mest lämpade sig och vilka barn som visade mest intresse för varje aktivitet. Bedömningen hänfördes till barnets mognad. Vidare bedömde lärarna hur viktig varje aktivitet är för barnets begreppsutveckling.

Syftet med undersökningen är att få ökad kunskap om dels förhållandet mellan olika aktiviteters lämplighet och barnets mognad, dels förhållandet mellan barnets intresse för olika aktiviteter och barnets mognad. Som underlag för analysen används lärarnas bedömningar av enskilda prövade aktiviteter. Vidare är syftet att studera skillnader mellan bedömningarna av aktivitetens lämplighet respektive bedömningarna av barnets intresse för aktiviteten. Därvid relateras utfallet av bedömningarna till de utvecklingspsykologiska teorier som framställts av Piaget och Erikson. Studien omfattar samtliga avsnitt i "Växa i förskolan" (se bil 4).

Med hänsyn till omfattningen av förslag på aktiviteter och till att en rubriköversikt av det slaget kan ge ett alltför ensidigt intryck torde det vara på sin plats att här framhålla ytterligare några grundläggande principer angående bokens användningssätt.

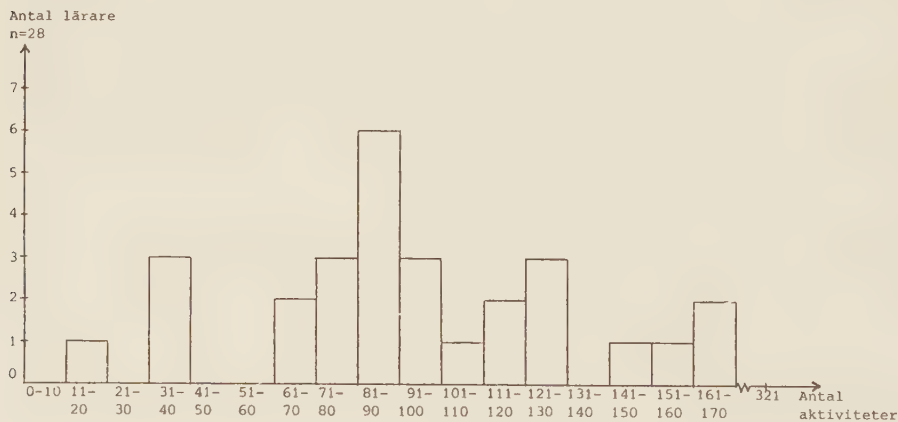
Med utgångspunkt i barnets intresse och mognad samt sin egen planering väljer den vuxne förslag till aktiviteter ur materialet. Därigenom kan barnets egen aktivitet tas tillvara, samtidigt som barnet kan aktiveras och få nya erfarenheter. Det är viktigt att aktiviteterna får ingå i naturliga sammanhang (Gran, 1974, ss 12 ff). Genom att hjälpa barnet att se och förstå sammanhang vidgar man barnets kunskaper och begreppsbildning. Dessutom blir detta ett led i utvecklingen av personlig trygghet hos barnet. Varje förslag på aktivitet har en stark grad av konkretion. Detta gäller även för sådana områden som av hävd betraktas som "svåra och abstrakta", nämligen de natur-

orienterande avsnitten. Rubriker och begrepp som finns angivna i materialet är huvudsakligen avsedda för den vuxne och bör anpassas till barnens mognad och erfarenhet. Förslagen till experiment är emellertid utformade så att barnet självt ska manipulera och experimentera för att genom egna konkreta upplevelser utveckla och stabilisera kunskaper om och förståelse för olika ting i omvärlden.

## 8.1 Utprovning och bearbetningsmetodik

I utprovningsarbetet deltog 31 förskollärare. Under läsåret fick tre förskollärare andra arbetsuppgifter. Totalt ingick 544 sexåringar från både daghem och lekskolor i de grupper där utprovningarna genomfördes. (I daghemsgrupperna fanns dessutom 200 fyra-femåringar.) Varje lärare valde fritt ur materialet de aktiviteter som svarade mot olika behov för verksamheten bland barnen, t ex barnens intresse och lärarens planering. Detta medförde stora variationer mellan förskollärarna vad gäller antalet prövade aktiviteter. Totalt fanns 321 aktiviteter i materialet.

Diagram 7. Antal prövade aktiviteter per lärare



Tretton prövade förslag utgör det lägsta antalet och gäller en lärare. Som mest har två lärare prövat 168 aktiviteter under hela läsåret. De flesta lärare har genomfört och bedömt mellan 61 och 130 aktiviteter. Stora variationer föreligger också beträffande det antal barn som deltagit i varje aktivitet.

För varje prövad aktivitet har lärarna bedömt bl a följande tre variabler, nämligen lämplighet, intresse samt betydelse för barnets begreppsut-

veckling, enligt en 5-gradig skala (se bil 3). Frågorna var utformade på följande sätt:

|                                                                                                                 | Svarsalternativ     |   |   |   |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---|---|---|--------------------|
|                                                                                                                 | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5                  |
| . För vilka 6-åringar i gruppen var aktiviteten lämpad ur svårighetssynpunkt när det gäller allmän mognadsgrad? | minst<br>mogna      |   |   |   | mest<br>mogna      |
| . Vilka 6-åringar var mest intresserade av aktiviteten?                                                         | 1<br>minst<br>mogna | 2 | 3 | 4 | 5<br>mest<br>mogna |
| . Är det viktigt eller oviktigt att barnet för sin begreppsutveckling möter denna aktivitet?                    | 1<br>ovik-<br>tigt  | 2 | 3 | 4 | 5<br>vik-<br>tigt  |

De bedömningar som har gjorts av förskollärarna grundar sig på situationer, där aktiviteten har genomförts i naturliga sammanhang inom ramen för förskolans verksamhet.

Lärarna hade möjlighet att fritt göra det antal markeringar som svarade mot deras uppfattning. Om en lärare t ex ansett att aktiviteten lämpat sig för samtliga barn, har markering gjorts på samtliga fem svarsalternativ. Om läraren däremot t ex ansett att aktiviteten mest lämpat sig för de mest mogna i gruppen, har markering skett endast för alternativ 5 (eller ofta för 4 och 5). För den sista frågan ("Viktigt eller oviktigt för barnets begreppsutveckling") har markering gjorts för endast ett svarsalternativ.

Vid bearbetning av frågorna som gäller svårighetsgrad och intresse har markeringarna för alternativen 1 och 2 respektive 4 och 5 sammanslagits. I analysarbetet tas därför hänsyn till tre grupper av barn, nämligen de mindre mogna, mellangruppen samt de mer mogna. Procentuella svarsfördelningar har beräknats på dessa tre grupper.

Analysen syftar till att studera dels vilken typ av aktiviteter som lämpar sig för olika grupper av barn, dels vilka barn som varit mest intresserade - de mer mogna eller de mindre mogna. Man kan anta att vissa aktiviteter mest lämpar sig för de mer mogna, medan andra aktiviteter mest lämpar sig för de mindre mogna barnen. Om man finner grupper av aktiviteter som speciellt lämpar sig för de mer mogna respektive för de mindre mogna, är det möjligt att söka efter eventuella generella drag eller karakteristika hos dessa aktiviteter, t ex konkretion, vardagliga rutiner och sällan förekommande fenomen.

Skillnader torde på samma sätt finnas mellan olika mognadsgrupper vad gäller barnens intresse för olika aktiviteter. På samma sätt som ovan kan man studera karakteristika hos aktiviteter som intresserar olika grupper av barn. I analysarbetet görs också en jämförelse mellan å ena sidan barnens intresse för de olika aktiviteterna och å andra sidan lämpligheten enligt

lärarnas bedömningar.

Vid beräkningsarbetet har strävan varit att finna ett mått som anger för vilken grupp barn varje aktivitet bedömts som mest lämplig, respektive vilken grupp barn som varit mest intresserad av aktiviteten. Därvid blir "mel-langruppen" av mindre intresse utom i de fall då denna grupp är störst, vilket är fallet för nio aktiviteter. Yttergrupperna - "mindre mogna" respektive "mer mogna" - har valts som jämförelsegrupper i analysarbetet.

Eftersom syftet med analysen är att skilja ut de aktiviteter som bedömts vara mest lämpade för de mindre mogna respektive de mer mogna barnen, innebär detta att man söker efter aktiviteter vars bedömningar har tonvikt på 1-2 respektive 4-5. Differensen mellan de båda yttergruppernas procentuella fördelningar (enligt ovan) har beräknats. Detta mått kan betecknas som ett asymmetriindex eller snedhetsindex, som kan variera mellan -1,00 och +1,00. Tonvikt på 4-5 ger positiva värden, och tonvikt på 1-2 ger negativa värden. Värden kring 0,00 betyder att lika många bedömningar fallit på markeringarna 1-2 som på 4-5. De på detta sätt erhållna måtten benämns "index lämplighet" respektive "index intresse".

## 8.2 Felkällor

Då man försöker analysera olika aspekter av de förslag på pedagogisk verksamhet som detta kapitel omfattar bör några förbehåll göras. Dessa måste också vägas in i en diskussion av resultaten samt i de slutsatser som dras av undersökningen.

I bokens (Växa i förskolan) natur ligger en frihet för läraren att välja och genomföra de förslag på pedagogiska aktiviteter som boken omfattar. Därvid bör läraren utgå från barnens intresse och från sin egen planering. Vi vet att barnen i lika hög grad som läraren har tagit initiativ till aktiviteterna (se s 93). En grundläggande princip för användningen av boken har också varit, att förslagen ska utnyttjas i naturliga sammanhang. Principen om integration mellan aktiviteter inom ett avsnitt samt mellan olika avsnitt betonas starkt. Detta medför att de bedömningar som ligger till grund för analysarbetet har gjorts under varierande förhållanden. Genomförandet kan således ha varierat beroende på olika gruppstorlekar och beroende på olika sammanhang i vilka samma aktivitet har genomförts. Skillnader torde med stor sannolikhet också ha funnits mellan olika förskolegrupper med avseende på barnens intresseinriktning och på barnens mognad totalt sett.

De bedömningar som lärare gjort beträffande aktivitetens lämplighetsgrad

respektive barnens intresse för aktiviteter i relation till barnens mognad baseras på lärarens allmänna uppfattning av begreppet mognad. Här kan föreliggande skillnader i synsätt hos olika förskollärare. Begreppets mognad fås ses som ett relativt begrepp i förhållande till en upplevd referensram. Man kan inte heller utesluta att lärare, då de bedömer "lämplighet" också avser lämplighet med innebörden "önskvärd" för barnens utveckling. Lärarna har instruerats såväl skriftligt som muntligt om sättet att genomföra bedömningarna. Detta bör ha bidragit till större likhet i lärarnas tolkning av bl a begreppet "lämplighet".

Många undersökningar har gjorts angående lärares förmåga eller kompetens att göra bedömningar av barns utveckling och mognad. Därvid har man funnit skillnader mellan olika lärargrupperns bedömningar, t ex mellan förskollärares och lågstadielärares bedömningar (se t ex Tjellström, 1967 och Wiechel, 1981). Olikheter i olika lärargrupperns utbildningar torde vara en bidragande orsak till sådana skillnader. Förskollärare har genom sin utbildning och genom att de tillbringar så mycken tid tillsammans med barnen (gäller främst daghemmen) stora möjligheter att bedöma barns mognad och utveckling. Christensson (1975, s 125) framhåller bl a följande:

"Knappast någon tillbringar så mycket tid tillsammans med barnen och känner dem så som förskolläraren gör. Det visar sig också, enligt olika undersökningar, att den bedömning av ett barn som förskolläraren gör ofta stämmer väl överens med psykologers, läkares m fl uppfattning."

De ovan nämnda förhållandena gör emellertid att det svårigen går att precisera en exakthet i de bedömningar som lärarna gjort. Genom att materialet utprovats av många lärare och bland ett stort antal barn (detta varierar dock mellan enskilda aktiviteter) innebär detta totalt sett ett kvantitativt brett underlag för de gjorda bedömningarna. Detta torde utgöra en motvikt till nämnda vanskligheter. De mått som beräknats på "lämplighet" och "intresse" gör inte heller anspråk på exakthet. Beräkningstekniken ger indikationer på snedhet i fördelningarna mot "mindre mogna barn" respektive "mer mogna barn". Det mått på snedhet eller asymmetri, som därvid erhålles, får anses vara tillräckligt som grund för den utförda analysen.

Trots de relativa svårigheterna att rätt bedöma underlaget till föreliggande analysarbete kan materialet ge värdefull information om aspekter som undersökningen är inriktad på, nämligen inlärningsvillkoren i relation till barnets utveckling. Skälen till detta är bl a att materialet till sin omfattning är ovanligt. Det innehåller förslag på verksamheter med många olika inriktningar som täcker in praktiskt taget alla de verksamhetsområden som förskolan arbetar med. Förslagen har prövats i reella situationer inom ramen för förskolans verksamhet och har genomförts i naturliga sammanhang.

Bedömningar har gjorts på samtliga aktivitetsområden och har genomförts av samma grupp lärare. Materialet har utprovats och reviderats i en omgång, innan det utnyttjades för den genomförda bedömningen av aktiviteternas lämplighetsgrad och barnens intresse för aktiviteterna. Detta bör ha bidragit till ökad användbarhet av materialet bland de aktuella åldersgrupperna.

I analysarbetet och i resultatredovisningen finner man likartade tendenser och gemensamma drag eller karakteristika hos grupper av aktiviteter dels inom de enskilda avsnitten, dels för flera olika avsnitt. Dessa resultat stöder varandra och utgör i sig ett slags validering av bedömnings- och arbetsbetsarbetet.

### 8.3 Resultat

För varje aktivitet i vart och ett av de åtta avsnitten i boken Växa i förskolan har indexberäkningar gjorts med undantag för de få aktiviteter som provats bland färre barn än 10. I bilaga 4 finns för varje avsnitt innehållsförteckning över samtliga aktiviteter med de procentuella svarsfördelningarna på de tre grupperna. Diagram som visar "index lämplighet" och "index intresse" för varje aktivitet finns på följande sidor. I innehållsförteckningen i bilagan har aktiviteterna numrerats så att dessa nummer motsvarar numreringen i diagrammen. I de grafiska översikterna markeras "index lämplighet" med "o" samt "index intresse" med "+".

Resultaten innehåller få värden under 0,00. Ett negativt värde på "index lämplighet" respektive "index intresse" betyder att lärarna anser att aktiviteten mest lämpar sig för de mindre mogna, respektive att de mindre mogna varit mest intresserade för aktiviteten. Värden mellan 0,00 och 1,00 betyder att lärarna anser aktiviteten mer lämplig för de mer mogna, respektive att de mer mogna barnen varit mest intresserade. Ju högre värde desto starkare koppling av aktiviteten till den mogna gruppen barn.

Avsikten med analysen är att försöka förklara varför olika pedagogiska aktiviteter bedöms lämpliga för olika barngruppers inlärning och utveckling. Eftersom resultaten innehåller få värden under 0, dvs få aktiviteter har tonvikt av bedömningar på 1-2, men ett flertal aktiviteter har erhållit flest bedömningar på 4-5, granskas dessa aktiviteter med hänsyn till eventuella generella karakteristika. Med hänsyn till fördelningarnas utseende har analysen främst baserats på de aktiviteter vars index överstiger 0,40. Detta värde kan antas markera att aktiviteten har högre svårighetsgrad och därför till övervägande del bedömts som lämplig för de mer mogna barnen,

samt att det till övervägande del är de mest mogna barnen som intresserat sig för dessa aktiviteter. Sammanlagt 64 aktiviteter har värden för "index lämplighet" som överstiger 0,40. Lika många aktiviteter har värden över 0,40 för "index intresse". Det är emellertid endast 39 aktiviteter som genomgående har bedömts som både lämpligare och intressantare huvudsakligen för de mer mogna barnen. Övriga 25 aktiviteter har värden överstigande 0,40 för an-  
tingen "index lämplighet" eller "index intresse".

Utöver de aktiviteter som bedömts som mest lämpliga, respektive intressanta för de mognare barnen analyseras också sådana aktiviteter som har ungefär lika stort antal markeringar för såväl mera mogna som mindre mogna barn.

Diagram 8. Social omvärldsorientering:

index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)

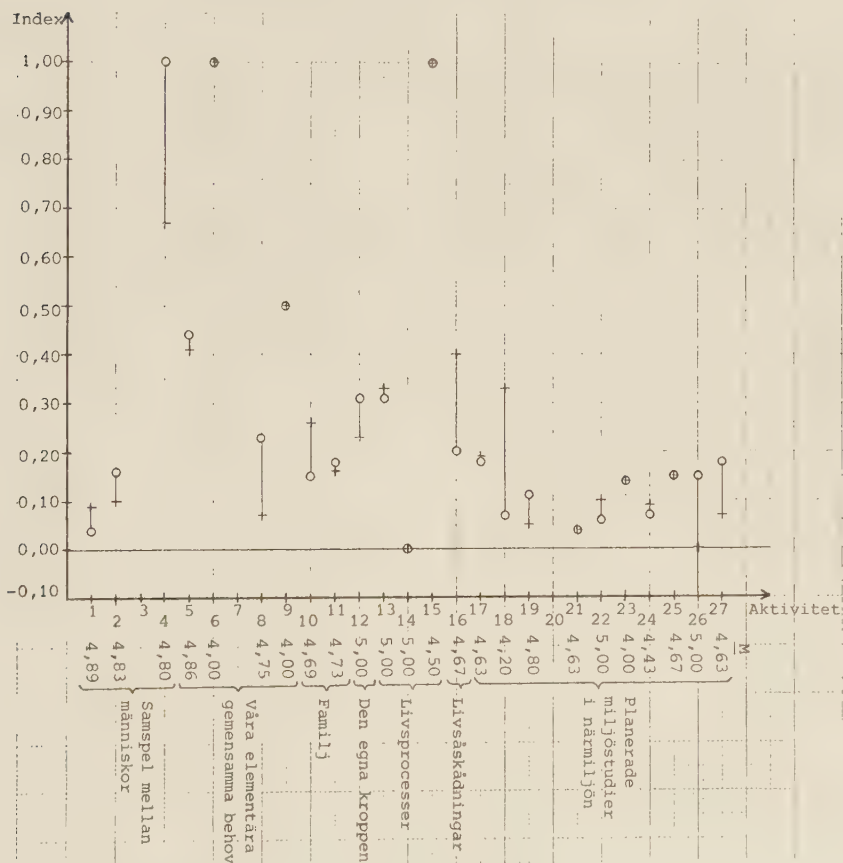


Diagram 9. Språklig utveckling:

index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)

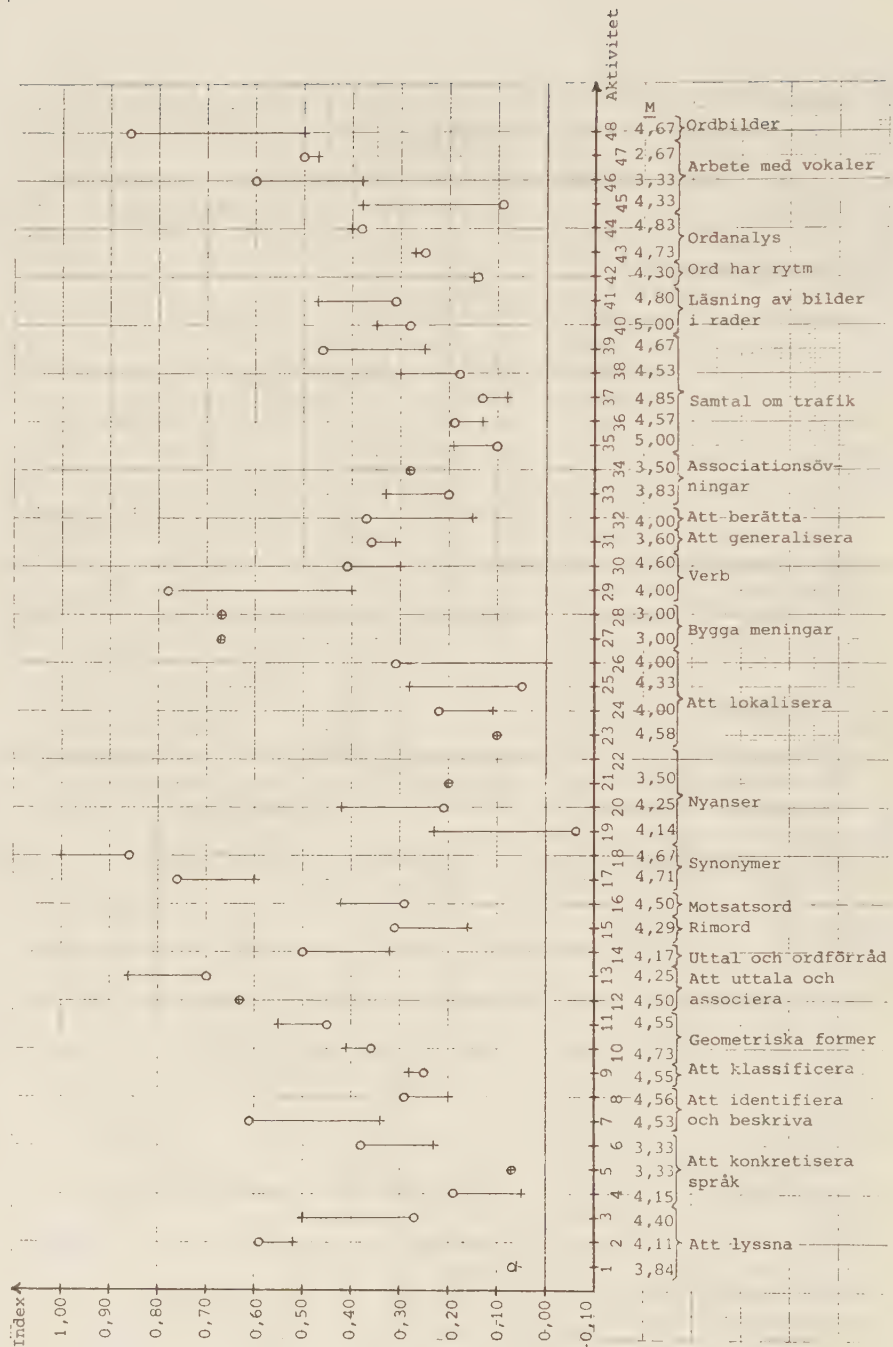


Diagram 10. Dramatiskt skapande:

index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)

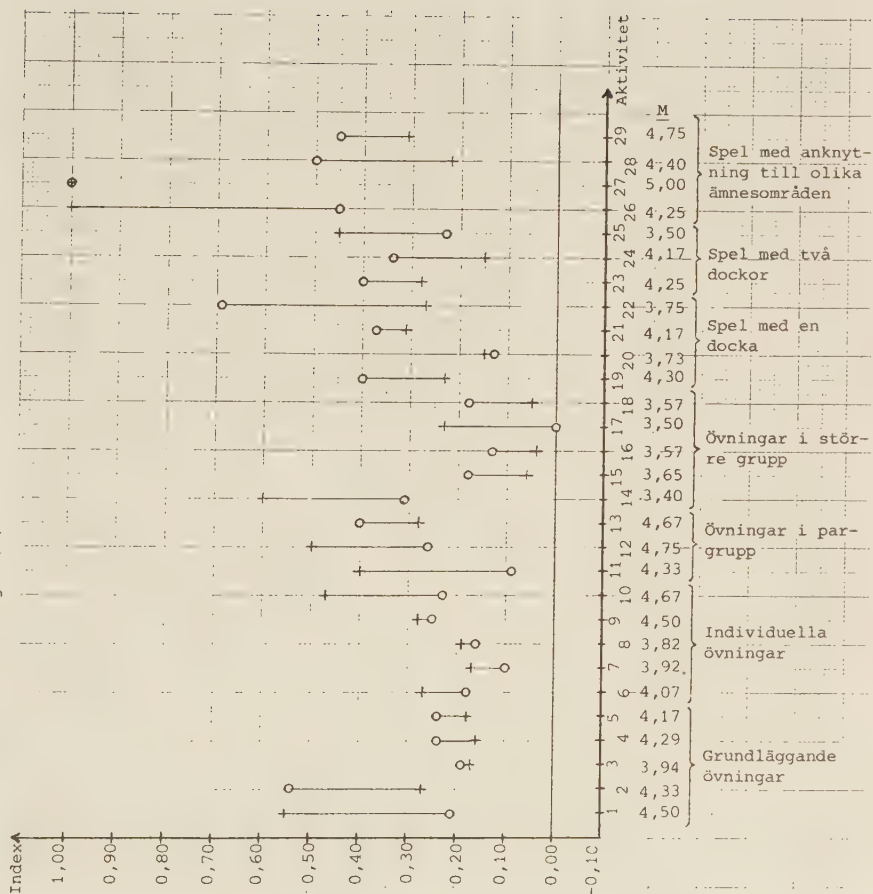


Diagram 11. Estetisk utveckling - ljud, rytm, rörelse:

index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)

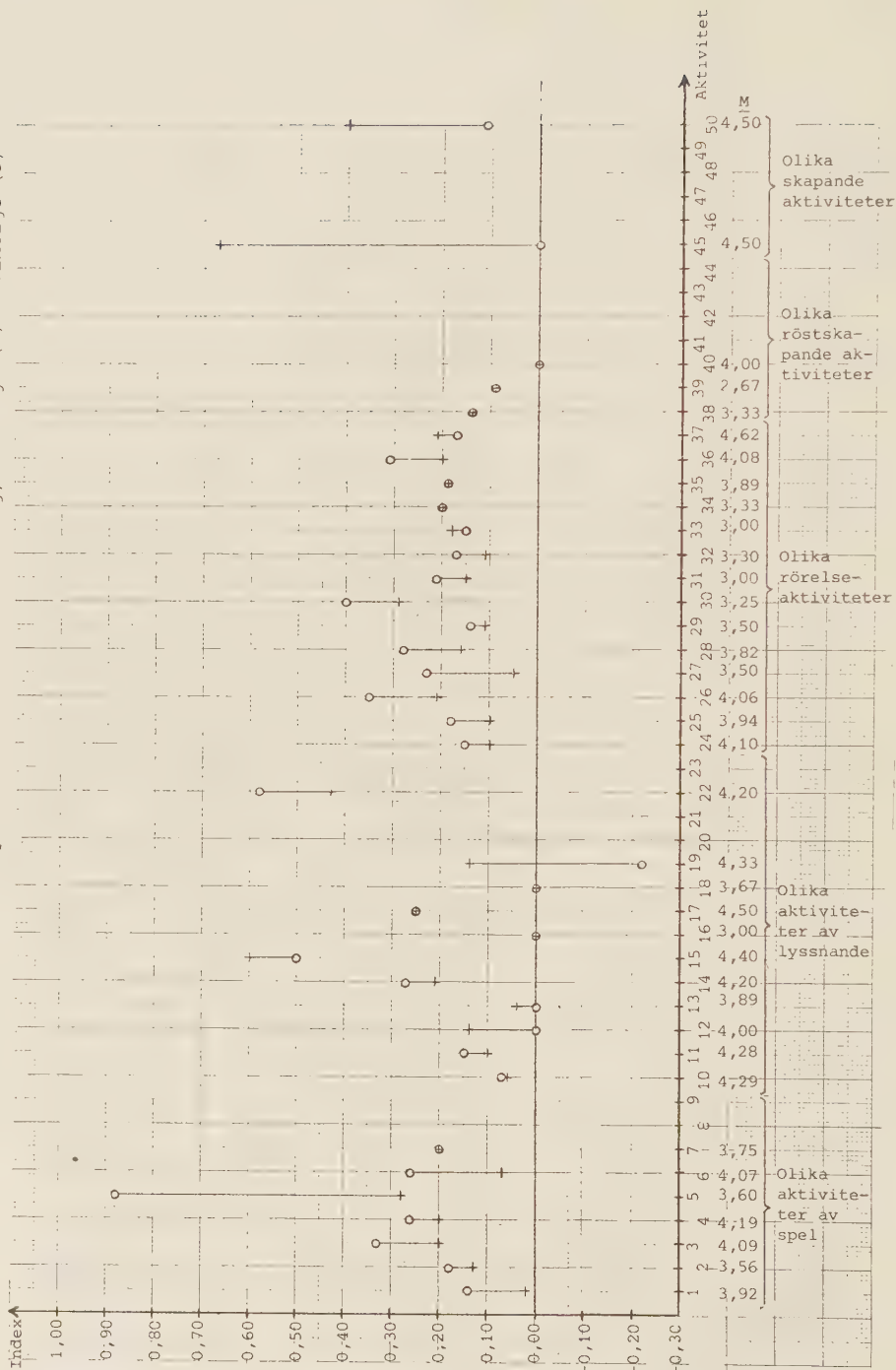


Diagram 12. Estetisk utveckling - bild, form, färg:  
 index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning  
 beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)

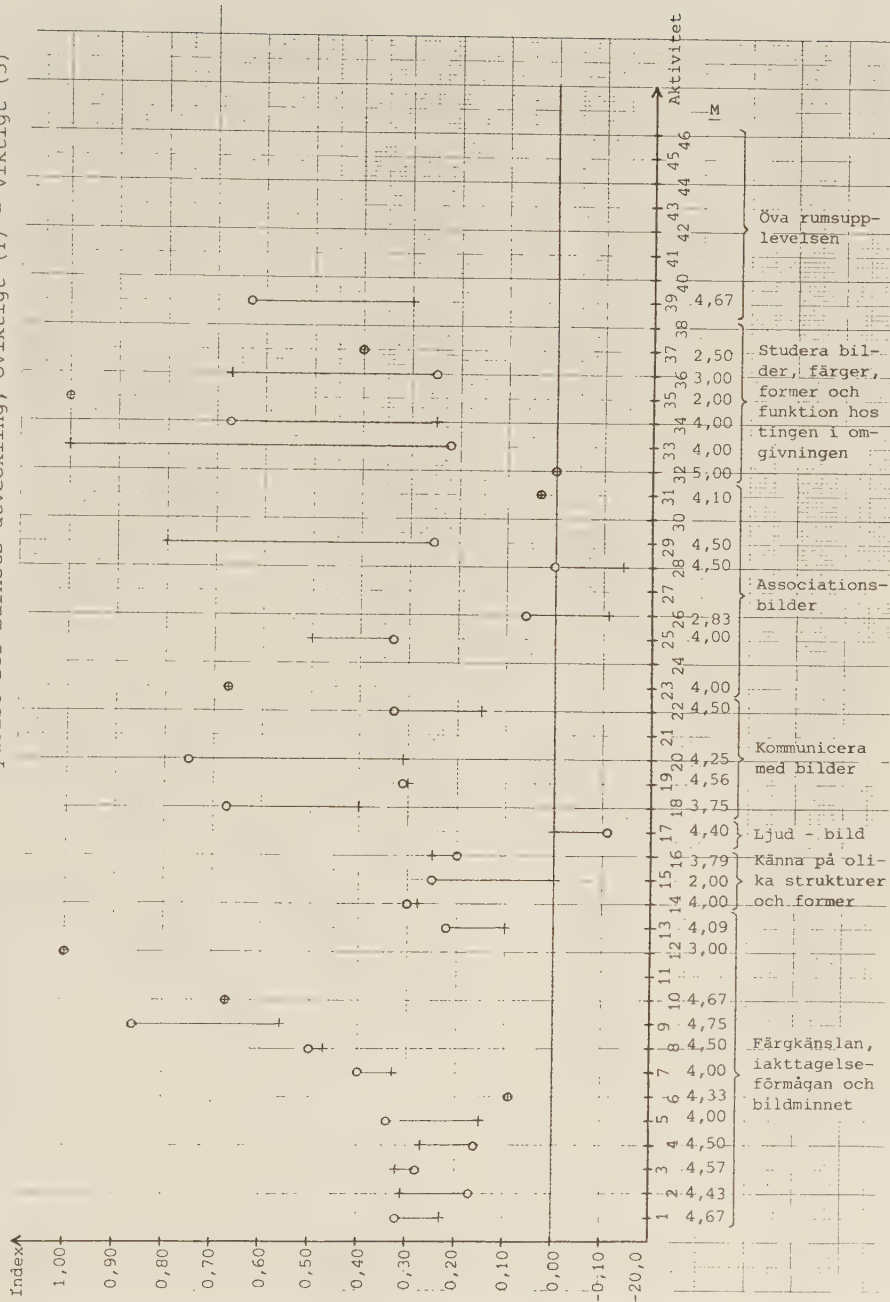


Diagram 13. Naturorientering - biologi:  
index lämplighet (o), index  
intresse (+) och medelvärde (M)  
av lärarnas bedömning beträ-  
fande aktiviteternas betydelse  
för barnets utveckling,  
oviktigt (1) - viktigt (5)

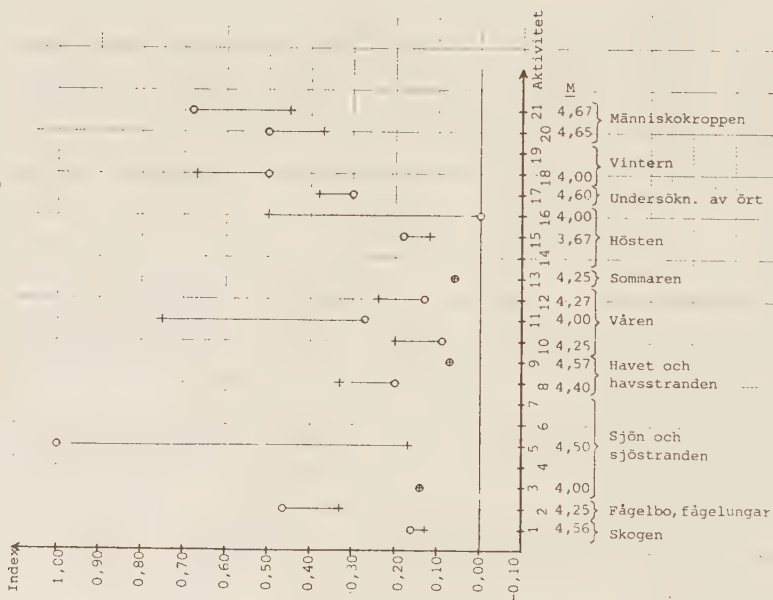


Diagram 14. Naturorientering - fysik-kemi:  
index lämplighet (o), index intresse (+)  
och medelvärde (M) av lärarnas bedömning  
beträffande aktiviteternas betydelse för  
barnets utveckling, oviktigt (1) - vik-  
tigt (5)

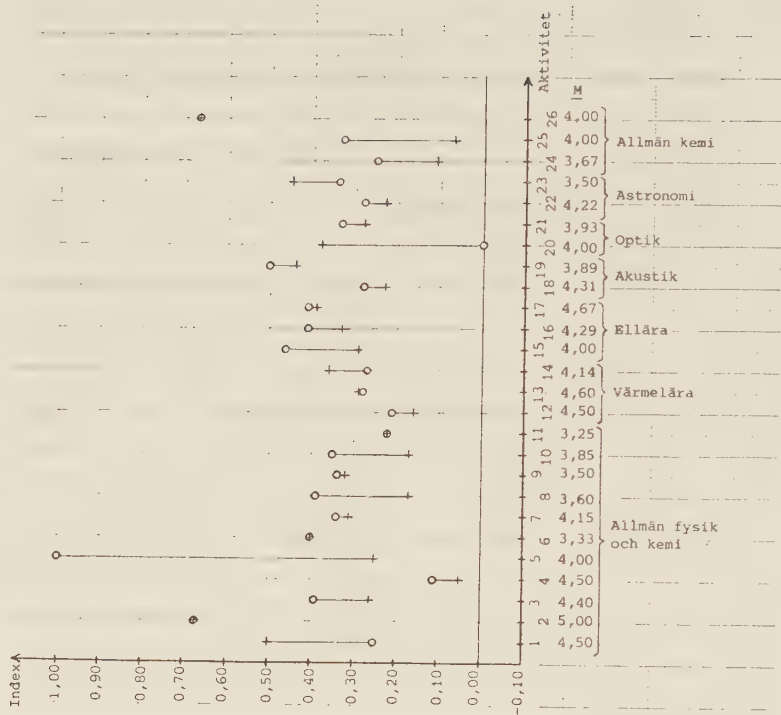
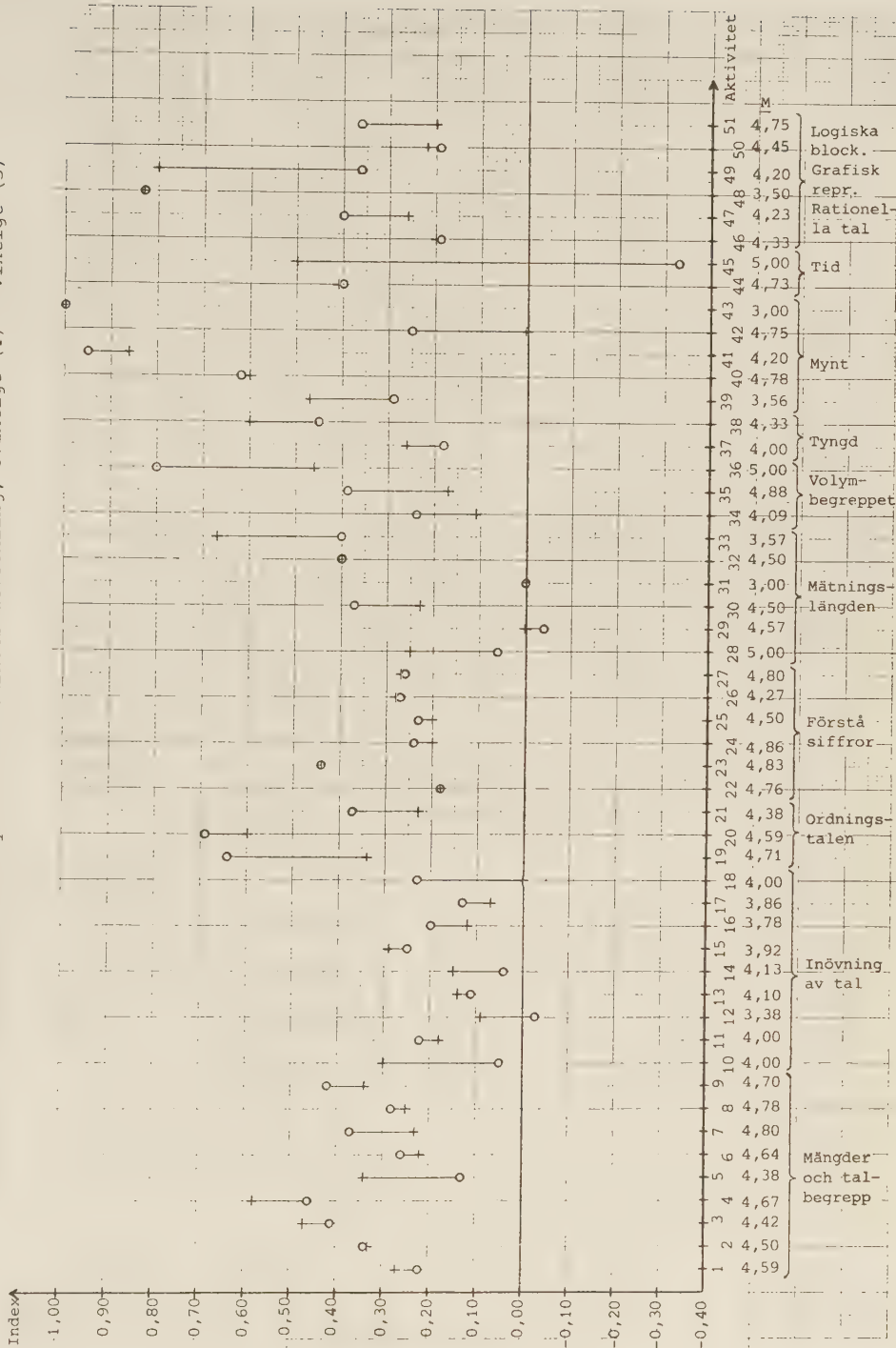


Diagram 15. Matematisk begreppsutveckling:

index lämplighet (o), index intresse (+) och medelvärde (M) av lärarnas bedömning beträffande aktiviteternas betydelse för barnets utveckling, oviktigt (1) - viktigt (5)



I det följande görs ett försök till sammanvägningar av resultaten i de olika avsnitten. Dessa redovisas med hänsyn till

- 1) aktiviteternas lämplighetsgrad för mer mogna respektive mindre mogna barn,
- 2) barnens intresse för aktiviteterna,
- 3) skillnader mellan aktiviteternas lämplighet och barnens intresse för aktiviteterna,
- 4) aktiviteternas betydelse för barnets begreppsutveckling enligt lärarnas bedömningar.

### 8.3.1 Aktiviteternas lämplighetsgrad

De aktiviteter som bedöms lämpliga för såväl mer mogna som mindre mogna barn, dvs aktiviteter som fått ungefär lika stort antal markeringar på de båda yttergrupperna, karakteriseras framför allt av att de har hög konkretionsgrad. Vidare innebär ett flertal av aktiviteterna ett fritt skapande och fritt fantasiserande hos barnen utan större krav på verklighetsförankring eller logiska slutledningar.

Bland exempel på aktiviteter med hög konkretionsgrad, som ger barnen direkta upplevelser av begrepp och samband, kan nämnas aktiviteter ur avsnittet "social omvärldsorientering", bl a "studiebesök" (jfr också exemplet i ruta 1); aktiviteter kring språklig utveckling då barnen med utgångspunkt i egna sinnesupplevelser (syn, hörsel, känsel etc) utvecklar språkförmåga genom att identifiera och beskriva; realupplevelser i trafiken varvid barnen dels utvecklar språkförmåga och dels utvecklar kunskaper om trafiken; laborativa experiment kring biologi, fysik-kemi (se ruta 2, s 117), då barnen får direkta konkreta erfarenheter av olika fenomen och samband; matematikaktiviteter som innebär laborerande med direktupplevelser av matematiska samband, t ex längder (mätning med hjälp av stavlar av olika längd).

Bland aktiviteter som mest präg-

Ruta 1. Ur Social omvärldsorientering: Livsprocesser, s 26

#### ● **Insikt om åldrandet**

**Material.** Litteratur om och bilder av människor i olika åldrar och deras sysselsättningar.

#### **Genomförande**

Samtal med inbjuden äldre person eller besök på pensionärshem.

Visa bilder av pojkar, flickor, ungdomar, vuxna, åldringar. Samtala om människor i olika åldrar och om deras situation, t ex deras dagliga liv. Barnen berättar om sina kontakter med äldre människor.

Rollekar, dockspel.

**Efterbehandling.** Göra en "serie" om en individ i olika åldrar.

Index lämplighet: 0,00

Index intresse: 0,00

Betydelse för  
barnets begrepps-  
utveckling: 5,00

las av fritt skapande och fritt fantiserande kan nämnas verksamheter kring dramatiskt skapande (se ruta 3, s 118), främst improvisationer, då barnen fritt associerar och fantiserar samt ett flertal aktiviteter kring bild, form och färg (se ruta 4, s 118), t ex olika associationsbilder då barnen fantiserar om vad bilderna liknar. Dessutom förekommer här aktiviteter där barnen rör sig fritt efter olika slag av musik samt aktiviteter där barnen lyssnar till musik med olika rytm och arbetar med fingerfärg.

Ruta 2. Ur Naturorientering - fysik-kemi: Astronomi, s 111-112

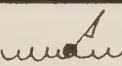
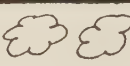
#### ● Väderiakttagelser

**Begrepp.** Väderobservationer, nederbörd, solsken, moln, regn, snö, vindar, temperatur.

**Material.** Termometrar, spännpapper, kriter, diagram (se bild), eventuellt färdiga symboler.

**Förberedelse.** Samtal om dagens väder och om extrema vädersituationer som barnen upplevt.

**Genomförande.** Iakta vädret under en vecka och åskådliggör det i enkla symboler, t ex enligt förslaget nedan, eller låt barnen få vara med om att bestämma symbolernas utseende. Vid "avläsning" kan barnen välja bland färdiga symboler.

|         |  |  |  |  |  |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| måndag  |  |  |  | 20°                                                                               |   |
| tisdag  |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |
| onsdag  |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |
| torsdag |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |
| fredag  |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |

Aktiviteter som huvudsakligen anses lämpa sig för de mognare barnen karakteriseras vanligen av att de kräver abstrakta tankeprocesser såsom logiska resonemang, tankemässiga sammanvägningar och slutledningsförmåga. Till denna grupp av aktiviteter hör också sådana förslag där barnen utifrån beskrivningar tankemässigt identifierar händelser och föremål.

"Svåra" aktiviteter inom några avsnitt karakteriseras av att de kräver abstrakta resonemang kring händelser med emotiv (känslomässiga),

**Efterbehandling.** Samtal om hur man får reda på vädret för nästa dag t ex genom väderrapporter i radio och TV. Klipp ur tidningarnas rapporter och jämför med egna iakttagelser! Kan integreras med Naturorientering — biologi om de olika årstiderna.

Index lämplighet: 0,28  
Index intresse: 0,23  
Betydelse för barnets begreppsutveckling: 4,22

etisk och moralisk innebörd. Dessa förslag innebär dels värderande och moraliska resonemang, dels innehåller de anknytningar till verkliga händelser och föremål, där det krävs att barnet gör en tankemässig generalisering till en verklig situation.

Inom matematikavsnittet förekommer svåra aktiviteter som kräver specifika former av abstrakt tänkande, t ex förmåga till reversibelt tänkande. Aktiviteten rörande den tomma mängden bedöms t ex också som mest lämplig för de mer mogna barnen (se ruta 5, s 119).

Bland aktiviteter som kräver tankemässiga sammanvägningar och slutledningsförmåga kan följande exempel tas: aktiviteter inom matematikavsnittet som innebär att barnet tanke- mässigt måste väga samman flera egenskaper hos föremål för att därigenom kunna jämföra volymer, längder, tyngder etc; verksamhet inom ljud, rytm och rörelseavsnittet som syftar till att hos barnet utveckla förståelse för olika samband, t ex sambandet mellan grundrytm och melodirytm, samt aktiviteter ur fysik-kemiavsnittet innebärande att barnet genom experimenterande väger samman ett par egenskaper för att t ex utveckla förståelse för sambandet tyngd och längd (exempelvis gungbrädan, se ruta 9, s 122). Se också ruta 6, aktiviteten "hjärtat" ur biologiiavsnittet.

Aktiviteter som kräver abstrakta resonemang om händelser med emotiv, etisk och moralisk innebörd finns bl a i avsnitten "social omvärlds-

Ruta 3. Ur Dramatiskt skapande, s 49

● **Rörelseövning "Röra sig bland låtsade hinder"**

**Genomförande.** Barnen hittar på hinder som man kan möta när man är ute och går t ex i en skog, och rör sig sedan mellan dessa låtsade hinder. Exempel: hoppa över eller krypa under en trädstam kliva över en sten gå balansgång på en stock över en bäck gå i gytja klättra över stor sten hoppa på tuvor tränga sig mellan stammar gå genom snår vika undan kvistar.

**Varianter**

- a) Man markerar t ex med krita eller enkla föremål var olika typer av hinder finns i rummet.
- b) Ett barn visar en rörelse, de andra gissar vad den föreställde.
- c) Se Estetisk utveckling — ljud, rytm och rörelse "Röra sig sprängvis", "Röra sig med kraftig muskelspänning".

Index lämplighet: 0,10  
Index intresse: 0,17  
Betydelse för barnets begrepps-  
utveckling: 3,92

Ruta 4. Ur Estetisk utveckling - bild, form och färg: Associationsbilder, s 72

● **Se på molnfigurer**

**Genomförande.** Barnen får försöka berätta om vad de tycker att molnfigurerna liknar. Läraren visar att molnfigurerna ständigt förändras. Sedan kan barnen i målning eller skulptur återge vad de upplevt.

**Varianter.**

- a) Se på popcorn.
- b) Droppa färg i vatten.

Index lämplighet: 0,06  
Index intresse: -0,11  
Betydelse för barnets begrepps-  
utveckling: 2,83

orientering" och "dramatiskt skapande", t ex "samtal om döden" (se ruta 7, s 120) och "samtal om gemensamma behov av vård och omtanke". Dockspelelen "polisen lär ett barn gå över gatan" och "samtal om trafikskyltar" innebär också vissa moraliska resonemang, förutom att barnet tankemässigt bör kunna generalisera från dockspelet till den verkliga situationen. Inom avsnittet "estetisk utveckling: bild, form, färg" finns aktiviteter med liknande innebörd som bedöms lämpliga huvudsakligen för de mer mogna barnen. Exempel på detta är aktiviteter där barnen kommunicerar med bilder såsom "uttrycka känslor i bild" och "illustrera litteratur och musik".

I många av de "svåra" aktiviteter-  
na utgörs förebilderna för verksamheterna av modeller och bilder. Det förefaller troligt att anta, att dessa förebilder kräver tankeprocesser med generaliseringar till verkliga föremål varigenom aktivitetens svårighetsgrad ökar.

Man finner genomgående att då modeller eller bilder utnyttjas i stället för reella händelser - antingen som ersättning för konkreta händelser eller för att de utgör enda möjligheten till "illustration" - bedöms aktiviteten som mest lämplig för de mer mogna barnen. Exempel på detta finner man bl a inom följande avsnitt: "social omvärldsorientering" med inriktning på etiska samtal om invandrare och andra kulturer (se ruta 8, s 121); "språklig utveckling" då bilder används som utgångspunkt för att träna

Ruta 5. Ur Matematisk begrepps-  
bildning: Mängder och  
talbegrepp, s 117

● **Den tomma mängden i räknelandskap**

**Förkunskaper.** Att barnen tidigare har bildat mängder med 1—5 element.

**Genomförande.** Barnen upptäcker att kornas hage är tom idag. Där är inga kor. — Samtal om "den tomma mängden". Ytterligare tre slags djur plockas bort från landskapet. Deras olika områden får någon slags skylt: en bild av en ko vid kohagen, en bild av en gris vid stian osv.

När detta är klart skall djuren plockas tillbaka in i räknelandskapet igen. Ett av barnen får gömma undan en djurart, t ex grisarna. När djuren ordnats in blir ett nytt område tomt, den tomma mängden. — Leken upprepas. En annan djurart tas undan. Den tomma mängden är en mängd som saknar element.

**Variant.** Man kan hitta på andra exempel på den tomma mängden, t ex mängden av gröna kor, mängden av höns med fyra ben, mängden av pepparkakor på det tomma fatet.

Index lämplighet: 0,41

Index intresse: 0,47

Betydelse för  
barnets begrepps-  
utveckling: 4,42

Ruta 6. Ur Naturorientering -  
biologi: Människokroppen,  
s 101

● **Hjärtat**

**Begrepp.** Muskel, hjärta, puls, revben.

**Förberedelse.** Barnen får tala om var hjärtat sitter. Hjärtat ligger mitt i brösthålan med spetsen pekande mot mellanrummet mellan femte och sjätte revbenen på vänster sida. Hur vet man att hjärtat sitter här? Varför har man ett hjärta?

**Genomförande.** Barnen får lyssna på varandras hjärtan. Det hörs utmärkt utan stetoskop om barnen klär av sig på överkroppen. När hjärtat "gett blodet en puff", rinner blodet stötvis genom blodådrorna. Vi

forts

uttal och ordförråd samt för att finna synonymer; "dramatiskt skapande" i synnerhet då dockspel utgör modell och utgångspunkt för olika slag av samtal.

Vid användning av bilder och modeller som utgångspunkt för barnets upplevelser kan själva identifieringen av bilden i sig innebära stora problem för ett barn (även om bilden är skickligt utformad). Att identifiera en bild och associera till verkliga händelser och föremål kan innebära så komplicerade abstrakta tankeprocesser att syftet med själva aktiviteten inte uppnås - inte beroende på aktiviteten i sig utan till följd av att det utnyttjade hjälpmedlet innebär ökad svårighetsgrad.

### 8.3.2 Barnens intresse för aktiviteterna

I stort sett finns en nära koppling mellan aktiviteternas svårighetsgrad och barnens intresse. Sålunda bedömer lärarna att de aktiviteter som anses lämpliga för såväl mindre mogna som mer mogna barn också intresserar dessa grupper av barn. De aktiviteter som bedöms lämpliga mest för de mer mogna barnen intresserar också huvudsakligen dem (se också följande avsnitt). Detta betyder att aktiviteter som intresserar både mindre och mer mogna barn också karakteriseras av hög konkretionsgrad samt fritt skapande och fritt fantiserande. Till dessa karakteristika bör fogas metodiken hos själva genomförandet. Aktiviteter med laborativa inslag då barnen själva experimenterar och laborerar tycks bi-

### Ruta 6 forts

kan både höra och känna stöten vid handledens insida.

Låt barnen ta pulsen på varandra. Räkna pulsslagen. Man kan också lyssna på sin egen puls genom att hårt trycka örat mot handledens insida. Det måste dock vara alldeles tyst och dessutom fordras det tålamod för att hitta rätt.

**Efterbehandling.** Detta kan tas upp i ett samtal med barnen: Blodet måste rinna runt i hela kroppen och den motor eller pump som pumpar runt blodet är hjärtat. Egentligen är hjärtat en ihålig muskel. (Man kan visa hur en muskel fungerar genom att låta barnen känna på biceps, muskeln på överarmens insida, när man rätar ut respektive böjer armen.) Hjärtmuskulaturen drar sig samman, vilket man kan illustrera genom att fylla en gammal boll med vatten och klämma på den så att vattenet sprutar ut stötvís. (Jämförelsen haltar, eftersom det inte sker något nytt tillflöde av vatten.)

Det är alltför komplicerat att här behandla blodets sammansättning. Man får nöja sig med att tala om att blodet är nödvändigt för att vi ska fungera.

Aktiviteterna under rubriken Människokroppen kan integreras med Social omvärldsorientering "Den egna kroppen" och Estetisk utveckling — bild, form och färg "I bild beskriva en människa utan kläder".

Index lämplighet: 0,68

Index intresse: 0,45

Betydelse för barnets begreppsutveckling: 4,67

### Ruta 7. Ur Social omvärldsorientering: Livsprocesser, s 26

#### ● Samtal om döden

**Syfte.** Ge objektiv information om döden.

**Material.** Litteratur och bilder

Hansson-Jonsson-Ronnheden: Religionskunskap åk 2. Tillhörande lärarhandledning och ljudband kan vara stöd för läraren. (På bandet berättar olika människor om hur de ser på döden.)

forts

dra till ökad motivationskraft hos verksamheterna. Dockspel utgör en annan form av genomförande som medför ökat intresse hos barnen för aktiviteten i fråga.

Det finns också flera exempel på att aktiviteter som trots att de mest lämpar sig för de mognare barnen ändå intresserar en större grupp barn. Orsaken tycks ofta ligga i själva genomförandet, som präglas av ett för barnen intressant och attraktivt sätt. Det djupare syftet med aktiviteten kanske inte kan uppnås. Det kan emellertid vara viktigt att introducera aktiviteter som intresserar barnen även om det djupare syftet inte omedelbart uppnås. Kontakten med en verksamhet, som av barnet upplevs som intressant, kan innebära början på en begreppsutvecklingsprocess hos barnet. Därför kan uppläggningsen och genomförandet av en aktivitet ha stor betydelse för att hos barnet väcka intresse också för svåra aktiviteter. Detta kan i sin tur innebära ett viktigt led i barnets förvärv av ökad kunskap och förståelse samt grunden till en vilja hos barnet att självt söka nya erfarenheter.

Exempel på det nämnda förhållandet finner man i dockspelet "samtal om trafikskyltar", i ljud-rytm-rörelseaktiviteten "kombinera grundrytm och melodirym". Vidare finner man det inom de naturvetenskapligt orienterade aktiviteterna, dvs biologi, fysik-kemi samt matematik. Inom fysik-kemiavsnittet finns t ex "svåra" aktiviteter som "gungbrädan" (se ruta 9, s 122) och

#### Ruta 7 forts

**Förberedelser.** Diskutera på ett inledande föräldramöte sättet att presentera ämnet.

**Genomförande.** Utnyttja naturliga tillfällen, t ex om ett barn kommit i kontakt med döden (avlidna människor eller djur). Fånga upp barnens frågor och ge sakliga svar.

Index lämplighet: 1,00  
Index intresse: 1,00  
Betydelse för barnets begreppsutveckling: 4,50

#### Ruta 8. Ur Social omvärldsorientering: Samspel mellan människor i förskola/grundskola, s 23

##### ● Världen i närbild

**Begrepp.** För läraren: invandrare, "världen i närbild", massmedia, invandring, minoritet, seder, miljö osv.

**Syfte.** Att uppleva den miljö och kultur som genom massmedia, resor och invandrare kommit barnet närmare.

**Material.** Bilder, filmer, böcker m m. Inger och Lasse Sandbergs film "Hej, välkommen till mig!" (Invandrarverket).

**Genomförande.** Invandrarbarn, en bild, ett TV-program, en film, en bok eller ett barns spontana intresse kan vara en lämplig utgångspunkt för ett samtal om invandrare (om deras hemland, om hur de hjälper oss etc).

Orsakerna till att invandrare lämnar sitt hemland bör enkelt belysas liksom de svårigheter och möjligheter som de kan möta och möter när de kommer hit (t ex språkliga, sociala, kulturella). Genom saklig information kan man ge värdefull upplysning om olika folkgrupper eller minoriteter och därmed tillrättalägga eventuella missuppfattningar och fördomar.

Samtal om olika kulturmönster, seder och bruk.

Inbjud någon invandrare att berätta om sitt hemland. (Kan integreras med föregående aktivitet.)

**Efterbehandling.** Se föregående aktivitet.

Index lämplighet: 1,00  
Index intresse: 0,67  
Betydelse för barnets begreppsutveckling: 4,80

"laddade ballonger", vilka intresserar en större grupp barn trots att de bedöms lämpliga mest för de mognare barnen. Det lekbetonade genomförandet torde främst vara orsak till att dessa aktiviteter har så hög motivationskraft.

Aktiviteter som mest intresserar de mognare barnen tillhör huvudsakligen gruppen "svåra" aktiviteter, dvs har bedömts lämpliga mest för de mer mogna barnen. Föregående avsnitt beskriver karakteristika hos denna grupp av aktiviteter, t ex krav på abstrakta tankeprocesser, logiska resonemang, tankemässiga sammanvägningar samt inslag av etiska och moraliska värderingar (se s 117).

Inom avsnitten "social omvärldsorientering" och "dramatiskt skapande" finner man att några aktiviteter med emotiv, etisk och moralisk innebörd bedöms lämpliga för både mindre mogna och mer mogna barn, men att de mest intresserar de mognare barnen. Detta gäller aktiviteterna "livsåskådning" och "uttrycks- och inlevelseövning med hjälp av bilder". Man kan anta att de vuxna anser dessa aktiviteter vara tämligen viktiga för alla barn och därför bedömer dem lämpliga för alla barn med den utformning de föreslås ha. Då aktiviteterna kräver abstrakta tankeprocesser med inslag av etiska och moraliska värderingar (vilket i allmänhet betyder ökad svårighetsgrad) innebär det, att huvudsakligen de mognare barnen visar intresse för dessa aktiviteter. Bilden som hjälpmedel kan också ha bidragit till att det mest är de mognare barnen som lyckas identifiera och associera innehållet i förebilden till en verklighet.

Aktiviteter som mest motiverar de mognare barnen präglas ofta av att flera egenskaper behöver sammanvägas, dvs krav finns på abstrakta tankeprocesser, som innebär förmåga till tankemässig decentrering. Exempel på detta kan hämtas ur biologiavsnittet. Aktiviteterna "växter behöver ljus, vatten och näring" och "gråsuggor" (se ruta 10, s 123) intresserar i större utsträckning

Ruta 9. Ur Naturorientering - fysik, kemi: Allmän fysik och mekanik, s 106

#### ● Gungbrädan

**Begrepp.** Hävstänger.

**Material.** Bräda, bock.

**Förberedelser.** Fråga barnen om de kan lyfta någon kamrat. Påstå att ett barn kan lyfta tre kamrater samtidigt. Barnen får diskutera hur man ska göra detta.

**Genomförande.** Placera gungbrädan så, att det ena barnet har tre gånger så lång bräda på sin sida om bocken jämfört med de tre kamraterna.



**Efterbehandling.** Samtala med barnen om vad man mer skulle kunna använda en gungbräda till? Lyfta stenar? Jämför tex spettets användning. Eventuellt diskuteras villkoren för jämvikt.

Index lämplighet: 1,00

Index intresse: 0,25

Betydelse för  
barnets begrepps-  
utveckling:

4,00

de mer mogna, men har bedömts lämpliga för såväl mindre som mer mogna barn. Båda aktiviteterna innebär dels ett laborerande med frön respektive gråsuggor, vilket torde intressera de flesta barn, dels att barnen ska utveckla förståelse för sambandet mellan hur miljöfaktorer som ljus och näring påverkar egenskaper hos växter och djur (växterna utvecklas i ljus, gråsuggorna söker sig till mörker). Eftersom det huvudsakligen är de mognare barnen som visar intresse kan detta bero på att dessa barn förstår sambandet och därigenom också finner större intresse i aktiviteterna.

### 8.3.3 Skillnader mellan aktiviteternas lämplighet och barnens intresse

Föregående avsnitt behandlar delvis skillnader mellan aktivitetens lämplighet och barnens intresse för dessa aktiviteter samt några tänkbara orsaker till skillnaderna. Till detta kan fogas ytterligare några synpunkter.

I samtliga avsnitt förekommer aktiviteter där det föreligger skillnader mellan svårighetsgrad och motivation. För en del aktiviteter är det svårt att finna förklaringar till dessa skillnader. I sådana fall kan man anta att en svår aktivitet kan verka stimulerande på intresset, medan det i andra fall kan finnas särskilda karakteristika hos en aktivitet som stimulerar endast de mogna barnen. Sådana aktiviteter kan vara komplexa och kan innehålla element med särskild attraktionskraft på mer mogna barn. Givetvis

Ruta 10. Ur Naturorientering -  
biologi: Hösten, s 96

#### ● Gråsuggor

**Begrepp.** Mörkt, torrt, fuktig miljö, anpassning.

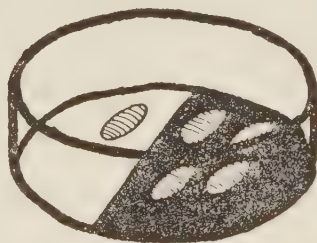
**Material.** Grunda plastaskar (för pålägg), svart papper, vitt papper, trädgårdstörv, gråsuggor.

**Förberedelse.** Detta kan tas upp i ett inledande samtal med barnen:

Alla växter och djur är anpassade till den miljö där de lever. Om de placeras i en annorlunda miljö, kommer de att gå under eller anpassa sig till de nya förhållandena. Vi människor lyder under samma lagar, men vi kan med teknikens hjälp klara variationerna. Om vi fryser tar vi mera kläder på oss och om vi besväras av solen söker vi skugga.

**Genomförande.** Täck halva botten av plastasken med svart papper och den andra halvan med vitt papper. Släpp ner gråsuggorna och vänd burken upp och ned. Räkna efter en stund hur många gråsuggor som finns på de olika fälten.

Bred ut ett tunt lager trädgårdstörv på botten av plastasken. Fukta torven i den



ena halvan av asken. Släpp ner gråsuggorna och räkna hur många som finns på respektive halva av botten. Försöken bör inte göras i för stark belysning. (Se bild.)

**Efterbehandling.** Barnen får dra slutsats om varför gråsuggor föredrar den mörka och fuktiga miljön. Barnen talar om vilka andra djur som föredrar mörker. Av våra vanliga vilda däggdjur är de flesta nattdjur. Mörket ger skydd. Man kan här ge ett exempel på att olika organismer är anpassade till ljus, mörker, fuktighet, torka, kyla, värme osv.

Index lämplighet: 0,00  
Index intresse: 0,50  
Betydelse för  
barnets begrepps-  
utveckling: 4,00

påverkas aktiviteten också av i vilket sammanhang den erbjuds och den verksamhetsform som väljs. En annan förklaring till oregelbundenheten i skillnaderna kan vara grovheten i mät- och beräkningsmetoden (se också avsnitt 8.2).

### 8.3.4 Aktivitaternas betydelse för barnets begreppsutveckling enligt lärarna

Lärarna har bedömt varje aktivitets betydelse för barnets begreppsutveckling enligt en 5-gradig skala, oviktig (1) - viktig (5). I diagrammen framgår medelvärdena för varje aktivitet enligt lärarbedömningarna. Genomgående finner man att majoriteten av alla aktivitetsförslag bedöms som "tämligen viktiga" respektive "viktiga" för barnens begreppsutveckling. Några få förslag har medelvärden under 3,00.

Aktiviteter i de båda avsnitten rörande estetisk utveckling har genomgående något lägre värden än övriga aktiviteter. Möjligen kan svårigheter föreligga att bedöma dessa aktiviteters betydelse för barnets begreppsutveckling, beroende på att avsnitten i sig har ett något annorlunda innehåll än övriga aktivitetsområden. Det är troligt att lärare i större utsträckning förknippar barns begreppsutveckling med aktiviteter av sådant slag som ingår i andra avsnitt och som kan upplevas som "nya", t ex de naturorienterande aktiviteterna, medan aktiviteter med bild, form och färg samt ljud, rytm och rörelse i allmänhet ingått som en betydande del av förskolans verksamhet. Genom dess inriktning mot fritt skapande förbinder personalen sådana aktiviteter inte så mycket med barns begreppsutveckling (se t ex ruta 4, s 118).

## 8.4 Utveckling och stöd. På vilket sätt?

Piagets och Eriksons teorier om barns utveckling anger ett flertal utvecklingskarakteristika vad gäller åldrarna 5-8 år (se sammanfattning, s 67). Resultaten i föreliggande undersökning utgör bekräftelse på egenskaper eller karakteristika som därvid beskrivs, t ex barnets behov av att experimentera samt behov av konkretion; barnets förmåga att till en början endast uppfatta en egenskap - en förmåga som senare utvecklas till s k decentrerings; begränsad förmåga att förstå abstrakta resonemang etc.

Den nu redovisade undersökningen har emellertid inte i första hand till uppgift att bekräfta eller förkasta utvecklingspsykologisk teoribildning. Det väsentliga har varit att undersöka om ett material som utvecklats med utgångspunkt i sådana utvecklingspsykologiska teorier fungerar som stöd och stimulans i de aktuella åldrarna. Man kan då konstatera att undersökningsresultaten visar, att de förslag på konkretiseringar som ingår i "Växa i för-

skolan" överensstämmer med de teoretiska antagandena, då aktiviteterna genomförs i praktisk verksamhet. De i undersökningen funna sambanden mellan teoretiska utgångspunkter och praktiskt genomförande gör det därför möjligt att föra en diskussion om metodikens och materialets möjligheter att stödja barnets utveckling i de aktuella åldrarna och därigenom utgöra goda inlärningsvillkor.

Ett utvecklingspsykologiskt synsätt innebär att barnet har inneboende förutsättningar för utveckling och att en lagbundenhet i utvecklingskaraktäristiska drag föreligger. Utvecklingsprocessen innebär att barnets mognad medför ökade förutsättningar för barn att införliva och förstå nya erfarenheter (jfr bl a Gesell & Ilg, 1967). Gynnsamt samspel mellan barnets inneboende förutsättningar och yttre stimulering är väsentligt för barnets begreppsutveckling (jfr Piaget).

Vuxnas kunskaper om barnets möjligheter medger bättre förutsättningar för den vuxne att stödja barnets utveckling. Därigenom skapas dels ökad medvetenhet om betydelsen av förhållningssättet mot barn, dels ökad medvetenhet om de mekanismer som utgör villkor eller betingelser för barns inläring och utveckling.

I det följande diskuteras vissa av tidigare nämnda utvecklingskaraktäristika (s 67) i relation till undersökningsresultaten.

### *"Att barnets begreppsförståelse och begreppsbildning påtagligt ökar"*

I de aktuella åldrarna ökar barnets beredskap att utveckla förståelse för begrepp. I denna beredskap ingår nyfikenhet, frågvishet och vetgirighet, som ställer stora krav på de vuxna. Då vuxna besvarar barnets frågor och intresseyttringar är det viktigt att göra detta på ett så konkret och enkelt sätt som möjligt, dvs anpassa detta till de förutsättningar för förståelse som barnet har. Därvid är det av betydelse att tänka på att logiska resonemang, tankemässiga sammanvägningar och slutledningsförmåga, tankemässiga generaliseringar samt abstrakta resonemang med emotiv, etisk och moralisk innebörd mest lämpar sig för de mer mogna barnen (jfr s 117). Konkretionsgraden hos utnyttjade förebilder är av betydelse för om barnet ska få stöd i sin begreppsbildning (jfr s 119). Reella händelser är därvid att föredra, medan modeller och bilder kan verka svårare, vilket emellertid inte utesluter att sådana används som komplement då reella händelser inte står till buds. Symboler bör däremot undvikas för flertalet barn i dessa åldrar.

Genomförandet av verksamheter har också betydelse för att väcka intresse hos barn för nya erfarenheter och begrepp. Laborativa inslag, då barnen själva experimenterar och laborerar, är enligt undersökningsresultaten intressanta och attraktiva verksamhetsformer (jfr ss 120-121 samt nedan).

*"Att barnet är intresserat av att experimentera med föremål i omgivningen"*  
Erfarenheterna från utprövningen av "Växa i förskolan" visar att aktiviteter med laborativa inslag och experiment bidrar till ökad motivationskraft hos verksamheterna (jfr s 120). I ett utvecklingspsykologiskt synsätt på barns inläring och utveckling ligger, att det är barnet självt som genom t ex experimenterande skaffar sig ökade kunskaper och insikter. Barnets intresse för aktiviteter av detta slag stärks genom att barnet får möjligheter att på ett positivt sätt utveckla sitt intresse för eget experimenterande. Detta torde vara ett viktigt led i strävan att hos barnet grundlägga en vilja att självt aktivt söka efter kunskap.

Barnets möjligheter att självt laborera och experimentera för att därigenom få nya erfarenheter är viktiga för att det ska kunna utveckla känslomässig trygghet och säkerhet i sin kunskapsutveckling och i sina kontakter med omvärlden.

Flera aktiviteter inom språklig utveckling bygger på barnets egna sinnesupplevelser, t ex då barnet med händerna känner på form, struktur, tyngd etc, varigenom barnet identifierar och beskriver föremål. Aktiviteter inom avsnitten "ljud, rytm och rörelse" samt "bild, form och färg" innebär ofta att barnet experimenterar med instrument, med olika ljud och rörelser eller med färger och former. De naturorienterande avsnitten, dvs aktiviteter inom biologi, fysik-kemi och matematisk begreppsutveckling, präglas i stor utsträckning av laborativa och experimenterande verksamhetsformer. Undersökningsresultaten visar att flera aktiviteter som bedömts lämpliga mest för de mognare barnen ändå har intresserat en större grupp barn. Exempel på detta är bl a "gungbrädan" (fysik-kemi), "bygga vattentorn i modell" (fysik-kemi) och "jämföra volymer" (matematik). Detta slags aktiviteter präglas av att barnet självt experimenterar och genomför verksamheterna.

Betydelsen av att låta barnet få stifta bekantskap också med "svårare" aktiviteter med hjälp av intresseväckande verksamhetsformer kan också framhållas. Genom att barnet möter nya erfarenheter i en form som väcker intresse kan detta betyda början på en ny begreppsutvecklingsprocess hos barnet (jfr ss 120-121). Sättet att arbeta i barngruppen kan alltså inte särskiljas från innehållet i verksamheten. Men det finns en gräns att på metodisk väg övervinna de svårigheter som innehållet kan erbjuda.

*"Att barnet är beroende av experiment utförda på konkreta objekt, varigenom barnet kan utveckla och stabilisera sin begreppsförståelse"*

Undersökningsresultaten visar genomgående att då barnet får direkta upplevelser av begrepp och samband bedöms dessa aktiviteter som lämpliga för alla barn (se s 116). Ett exempel på detta är en av matematikaktiviteterna, som

innebär att barnen experimenterar med stavar av olika längd för att därigenom utveckla förståelse för begreppet längd.

Också realupplevelser av trafiken kan hänföras till erfarenheter baserade på konkreta objekt eller fenomen. I aktiviteter då trafikmodeller i stället utnyttjas (ingår i avsnittet om språklig utveckling) bedömer lärarna denna aktivitet som lämplig mest för de mognare barnen. Dockspelet "samtal om trafikskyltar" bedöms också av lärarna som mest lämpligt för de mer mogna. Verksamhetsformen tycks dock bidra till att såväl mindre mogna som mer mogna barn visar intresse för denna aktivitet.

Aktiviteter, i vilka bilder respektive modeller används som förebild och ersättning för konkreta objekt, bedöms oftare som lämpliga huvudsakligen för de mognare barnen.

*"Att barnet i början av denna period uppfattar endast en egenskap åt gången (s k centrering)"*

Det finns många förslag i "Växa i förskolan" som kan exemplifiera denna företeelse. Huvudsakligen finner man exemplen inom de naturorienterande avsnitten samt inom "matematisk begreppsutveckling". Innehållet i aktiviteterna i dessa avsnitt är begränsat och rör ofta enstaka egenskaper som direkt kan iakttas. I andra avsnitt, t ex "social omvärldsorientering", "språklig utveckling" och "dramatiskt skapande", är aktiviteterna mycket mer sammanfattade och komplexa, vilket omöjliggör att en enda egenskap lätt kan iakttas och jämföras.

Som exempel på s k centrering kan tas ovan nämnda matematikaktivitet som innebär att barnet direkt kan jämföra och uppfatta att en stav är längre än en annan. En enda egenskap skiljer stavarna åt, nämligen längden. Då ett par eller flera egenskaper behöver vägas samman, blir aktiviteten mer komplicerad och bedöms lämplig mest för mognare barn (exempel: jämföra raka och krokiga streck). Andra exempel på aktiviteter som kräver tankemässiga sammanvägningar av flera egenskaper är "jämföra volymer" (matematik) varvid kårlens höjd och bredd kombineras, "gungbrädan" (fysik-kemi) som innebär att två egenskaper sammanvägs, nämligen tyngd och längd samt "kombinera grundrytm och melodirym" (ljud, rytm, rörelse), varvid hälften av barnen klappar grundrytmen i en ramsa och andra hälften av barnen klappar melodirytmen. Dessa aktiviteter bedöms lämpliga mest för de mognare barnen.

*"Att barnet under denna åldersperiod utvecklar förmåga att samtidigt uppfatta ett par eller flera egenskaper som vägs samman (s k decentrering)"*

Inom de naturorienterande aktiviteterna samt matematikaktiviteterna finner man att i de fall då ett par eller flera egenskaper behöver sammanvägas bedöms aktiviteterna lämpliga mest för de mogna barnen. Detta betyder att bar-

nets förmåga har utvecklats och vidgats från centrering till decentrering. Bland 6-åringarna är det således endast de mer mogna barnen som utvecklat denna förmåga. Detta stämmer väl med Piagets beskrivning att denna förmåga utvecklas kring 7 års ålder.

*"Att barnet inte förstår abstrakta resonemang på formell nivå"*

I praktiskt taget samtliga aktivitetsområden förekommer aktiviteter som bedöms lämpliga huvudsakligen för de mest mogna barnen och som karakteriseras av att de kräver abstrakta resonemang av olika slag, t ex logiska resonemang, tankemässiga sammanvägningar och slutledningar. Vidare förekommer i denna grupp av aktiviteter sådana som präglas av abstrakta resonemang om händelser med emotiv, etisk och moralisk innebörd samt specifika former av abstrakt tänkande, t ex reversibelt tänkande i vissa matematikaktiviteter.

Inom varje avsnitt finns aktivitetsförslag som är avsedda att lämpa sig för olika grupper av barn, dvs allt från mindre mogna till mer mogna barn. Resultaten visar också att så är fallet. I många avseenden är det svårt att behandla värderande och moraliska frågor utan att dessa verksamheter präglas av abstrakta resonemang. Som exempel kan tas aktiviteter som rör invandrarfrågor, livsprocesser och känslor. Det är självfallet viktigt att sådana frågor behandlas. Detta bör då ske i naturliga sammanhang som skapar större möjlighet att bättre anknyta samtalen till en verklig situation.

*"Att barnets tankeprocess stabiliseras kring sju års ålder, varvid balans mellan nya intryck och tidigare begreppsstrukturer uppkommer för första gången"*

Denna förmåga hänger samman med decentreringsfenomenet. Barnet förmår väga samman ett par egenskaper till en tankemässig korrekt slutledning. För att kunna stabilisera denna tankeprocess behöver barnet få möjligheter att pröva sig fram på ett laborativt och experimenterande sätt. Detta exemplifieras i ett flertal av matematikaktiviteterna.

De ovan diskuterade punkterna är framför allt hämtade ur Piagets teori med avseende på hur barnet upptar kunskap (assimilation) och gör den nödvändiga anpassningen (ackommodation) till denna nya kunskap. Piaget beskriver denna kunskapstillväxt i ett perspektiv av olika utvecklingsstadier (se s 61 ff). Barnet befinner sig alltid i ett visst sådant stadium. Åldersmässigt kan variationen vara stor, men ordningsföljden mellan stadierna är alltid densamma. Sigel (1969) har formulerat vissa slutsatser av Piagets teori (se s 61). Med utgångspunkt i dessa slutsatser rörande Piagets system för utveckling kan följande allmänna påståenden göras:

Lärarens möjligheter att stödja barnets kunskapstillväxt är beroende av insikter om hur barnet tillgodogör sig kunskap under olika utvecklings-

stadier.

Lärarens möjligheter att stödja barnets kunskapstillväxt är också beroende av möjligheterna att utnyttja den sociala och fysiska miljön.

Handledningen "Växa i förskolan" har till syfte att ge stöd åt barnets allsidiga personlighetsutveckling genom att läraren får en mängd uppslag för utveckling. Den redovisade analysen visar också på skiftande karakteristiska drag i aktiviteternas innehåll och genomförande. Sådana skillnader i metod och material torde med framgång kunna utnyttjas i strävan att stödja barns utveckling i åldrarna kring skolstarten, där hänsyn kan tas till olikheter i barns mognad och intresse.

## 9. Former för samverkan mellan förskola och lågstadium

I ett tidigare avsnitt har diskuterats innebörden i begreppen "stöd" och "kontinuitet". Därvid har också gjorts vissa antaganden om hur likheter och olikheter i skilda miljöer kan tänkas påverka barnens utveckling (s 45 ff). Genom en större samsyn på såväl den pedagogiska verksamheten som i fråga om stödet till barnets utveckling kan den önskade kontinuiteten gynnas. Olika former för samverkan mellan förskola och skola utgör därvid ett av de viktigaste instrumenten. Inom FÖL-projektet har därför prövats olika former för samverkan mellan förskola och lågstadium. Målet för denna verksamhet har alltså varit att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten (jfr också ss 42 och 49). I detta avsnitt presenteras denna försöksverksamhet samt de erfarenheter och resultat som insamlats. Redovisningen innehåller dels resultatsammanställningar från olika slags datainsamlingar, dels sammanfattande tolkningar. Följande fem källor utgör grundmaterial för rapporteringen:

- 1) dagboksanteckningar; förskollärare och lågstadielärare noterade i s k dagböcker vissa uppgifter vid varje samverkanstillfälle,
- 2) lärarenkäter; de båda lärargrupperna besvarade en omfattande enkät vid varje terminsslut,
- 3) sammanträdesanteckningar; vid varje sammanträde med medverkande lärare förde projektpersonalen anteckningar,
- 4) systematiska observationer; under ett läsår genomfördes en observationsstudie av samverkanssituationer i förskola och på lågstadium,
- 5) enkäter/intervjuer med barnen rörande deras inställning till samverkan.

### 9.1 Försöksverksamhetens inriktning, omfattning och villkor

#### 9.1.1 Verksamhetens inriktning och omfattning

Under två läsår (1973/74 och 1974/75) genomfördes samverkansförsöken bland ett större antal lärare och barn (se nedan). Dessförinnan hade planerings-

arbete och förförsök i mindre skala gjorts. De inledande diskussionerna och planeringsarbetena för projektet påbörjades redan i början av 1970-talet. Detta arbete ledde fram till en plan för försöksverksamhet med en årskurslös stadieskola omfattande förskolans 6-åringar samt lågstadiet, varvid den traditionella årskursindelningen slopades. Samarbetet inom den årskurslösa stadieskolan förväntades öka möjligheterna för att en helhetssyn på barnens utveckling växte fram, där eleven betraktades som tillhörande stadiet och inte tillhörande speciella årskurser. Skolan skulle därigenom kunna ta hänsyn till den individuella utvecklingen under en fyraårsperiod. Lärarna skulle i denna samverkan utgöra ett lärarlag, där lärarnas olika kunskaper och erfarenheter utnyttjades. Olika verksamheter inom stadiet skulle betraktas som en helhet och utnyttjas gemensamt.

Planerna för denna försöksverksamhet finns utförligare redovisade i skolöverstyrelsens Information om skolforskning (1970:30) samt i Gran (1976 och 1979). I den senare rapporten beskrivs också de diskussioner, farhågor och svårigheter som planen möttes av, då själva försöksverksamheten skulle påbörjas. Bl a framfördes farhågor för att en fri flyttning mellan åldersgrupperna skulle kunna utveckla en "konkurrensskola", där huvudsakligen intellektuella faktorer blev avgörande. En sådan utveckling skulle innebära ett avsteg från viktiga principer i svensk skolideologi.

Erfarenheter från detta tidigare arbete resulterade i att formerna för samarbetet begränsades till en samverkan mellan förskolan och årskurs 1 som kunde innebära två steg.

Det första steget innebär en samverkan utformad som enbart lärarsamverkan. Med huvudsyfte att lära känna varandras stadium både beträffande innehåll och metod samarbetar förskollärare och lågstadielärare. Genom att lärarna får större insikt i och ökade kunskaper om det andra stadiet kan förskolläraren förbereda barnen inför skolstarten och lågstadieläraren kan följa upp förskolans verksamhet vid skolstarten. Ett väsentligt mål för lärarsamverkan är att en för båda stadierna gemensam syn på metodiska frågor växer fram.

Lärarsamverkan är den naturliga utgångspunkten för ett samarbete som riktas gentemot den enskilde eleven och där kontinuitet för det enskilda barnet eftersträvas. Lärarsamverkan och barnsamarbete utgör därför det andra steget i samverkan, varvid man eftersträvar att ge de enskilda barnen en direkt kontinuitet vid övergången från förskolan till lågstadiet. Väsentliga syften med denna form av samverkan kan sägas vara:

att barnen får möjligheter till verksamheter som stöder barnets aktuella mognads- och utvecklingsnivå, vilket innebär att förskolebarn kan delta i skolans verksamhet men också att skolbarn kan delta i förskolans verksamhet,

att barn i olika åldrar samarbetar, varigenom en social utveckling befrämjas, vilket också innebär att barnen utnyttjas som resurs då de sinsemellan hjälper och stöder varandra,

att förskolebarnen får möta skolan och dess miljö före skolstarten, vilket innebär att förskolebarnet får delta i skolans verksamhet och får träffa olika befattningshavare i skolan före skolstarten.

Med denna ram för försöksverksamheten medverkade såväl daghemsgrupper som deltidsgupper i samverkan mellan förskolan och årskurs 1. Första försöksåret deltog 16 daghem, 11 deltidsgupper och 25 klasser i årskurs 1. Andra året deltog 14 daghem, 8 deltidsgupper och 20 klasser i årskurs 1. Daghemmen har blandade åldersgrupper med ibland relativt få 6-åringar. Detta är skälet till att antalet 6-åringar i försöksverksamheten kraftigt understiger antalet barn i årskurs 1. Försöksverksamheten genomfördes i Malmö och i Burlöv.

Tabell 1. Antal medverkande barn och lärare vid samverkan

|                        | Förskolebarn (6-åringar) |                   |        | Skolbarn | Förskol-<br>lärare | Lågstadie-<br>lärare |
|------------------------|--------------------------|-------------------|--------|----------|--------------------|----------------------|
|                        | Daghem                   | Deltids-<br>grupp | Totalt |          |                    |                      |
| <u>1:a försöksåret</u> |                          |                   |        |          |                    |                      |
| Malmö                  | 118                      | 73                | 191    | 443      | 19                 | 19                   |
| Burlöv                 | 14                       | 95                | 109    | 132      | 8                  | 6                    |
| Summa                  | 132                      | 168               | 300    | 575      | 27                 | 25                   |
| <u>2:a försöksåret</u> |                          |                   |        |          |                    |                      |
| Malmö                  | 75                       | 126               | 201    | 381      | 19                 | 17                   |
| Burlöv                 | 8                        | 40                | 48     | 73       | 3                  | 3                    |
| Summa                  | 83                       | 166               | 249    | 454      | 22                 | 20                   |

Under våren andra försöksåret tillkom två deltidsförskolor i Malmö. De ingår ej i ovanstående tabell. Dessa båda grupper fick ingå i en samverkan med några lågstadielärare som redan samarbetade med tre daghemsavdelningar. I dessa daghemsavdelningar fanns sammanlagt endast sex 6-åringar, varför möjlighet fanns att låta flera förskolebarn få delta i samverkan.

Barnens sociala bakgrund kan beskrivas för Malmö med hjälp av ett socialgruppsindex som Andersson m fl (1975) beräknat i en studie av skolsegregationen i Malmö. Indexet baseras på målsmans yrke. Uppgifterna avser eleverna i årskurs 1. Uppdelning har därvid skett i fyra socialgrupper, där socialgrupp I fått rangvärdet 1, socialgrupp IIA rangvärdet 2, socialgrupp IIB rangvärdet 3 och socialgrupp III rangvärdet 4. Ett aritmetiskt medelvärde har beräknats, där rangvärdet multiplicerats med antalet individer i respektive socialgrupp. Summan av produkterna har därefter dividerats med totala antalet individer. Detta uttrycks i den använda formeln

enligt följande:

$$S_I = \frac{1n_1 + 2n_2 + 3n_3 + 4n_4}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

Värdet kan variera mellan 1 och 4. Om alla individer tillhör socialgrupp I blir värdet 1,0. Om alla tillhör socialgrupp III blir värdet 4,0. Socialgruppsindex för rektorsområdena i Malmö läsåret 1972/73 redovisas i den nämnda rapporten. Dessa värden torde nära ansluta till värdena för de båda försöksår, som projektets försöksverksamhet genomfördes. Av dessa värden framgår att socialgruppsindex för rektorsområden i Malmö nämnda år varierade mellan 2,0 och 3,8.

I följande tabell redovisas socialgruppsindex för de rektorsområden i Malmö som ingick i försöksverksamheten de båda läsåren. Vidare anges antalet klasser och barn i årskurs 1 som deltog i försöket och som tillhörde rektorsområden med angivet socialgruppsindex.

Tabell 2. Socialgruppsindex för medverkande rektorsområden i Malmö samt antal medverkande klasser och elever i årskurs 1 från dessa rektorsområden

| Socialgrupps-<br>index för rek-<br>torsområdet | Första försöksåret |               |     | Andra försöksåret |               |     |
|------------------------------------------------|--------------------|---------------|-----|-------------------|---------------|-----|
|                                                | Antal<br>klasser   | Antal<br>barn | %   | Antal<br>klasser  | Antal<br>barn | %   |
| 2,6                                            | 3                  | 71            | 16  | 3                 | 69            | 18  |
| 2,8                                            | 1                  | 25            | 6   | 1                 | 23            | 6   |
| 3,0                                            | 1                  | 23            | 5   | 1                 | 18            | 5   |
| 3,1                                            | -                  |               |     | 1                 | 25            | 7   |
| 3,3                                            | 4                  | 100           | 23  | 2                 | 50            | 13  |
| 3,5                                            | 2                  | 46            | 10  | 1                 | 21            | 6   |
| 3,6                                            | 6                  | 130           | 29  | 6                 | 133           | 35  |
| 3,7                                            | 2                  | 48            | 11  | 2                 | 42            | 11  |
| Summa                                          | 19                 | 443           | 100 | 17                | 381           | 100 |

I Burlöv ingick skolor från två rektorsområden med olika social struktur. Första försöksåret deltog två skolor som är belägna i villaområden med nästan ingen social problembelastning samt två skolor från höghusområden med betydligt fler sociala problem. I en utredning för Burlövs kommun som grund för resursfördelning enligt det nya statsbidragssystemet redovisar Jinneland & Brandt (1978) uppgifter för de olika rektorsområdena i kommunen. Uppgifterna är insamlade 1977. Därav framgår att skolorna i nämnda höghusområde bl a har markant högre frekvens barn med samordnad specialundervisning än rektorsområdet i villaområdena. Antalet invandrarbarn med stödbehov var 50 i höghusområdet och 1 i villaområdet.

I andra läsårets försöksverksamhet deltog de båda skolorna i villaom-

råderna, medan endast en skola i höghusområdet ingick.

Uppgifter rörande den sociala bakgrunden har endast inhämtats för skolorna. Eftersom de medverkande förskolorna mestadels ligger i närheten av skolorna kan man utgå från att värdena är tämligen giltiga också för förskolorna.

#### 9.1.2 Villkor för lärarna vid genomförandet av försöksverksamheten

Några förhållanden som karakteriserar projektets fältförsök är värda att kommentera. Lärare, som på ett eller annat sätt deltagit i försöksverksamheten, har gjort det frivilligt. Detta har varit ett av lärarorganisationerna direkt uttalat villkor för lärares medverkan i försöksarbete. I vissa lägen har frivilligheten varit svår att upprätthålla. Detta gäller t ex då vikarie under en längre tid ersatt en lärare som frivilligt medverkat. Om någon lärare entydigt uttryckt önskemål om att ej delta har detta medfört att eventuellt pågående verksamhet i dessa avdelningar har avbrutits. I FÖL:s försöksverksamhet inträffade att samverkan upphörde för några grupper. Anledningen härtill angavs vara långa gångavstånd för ett par samverkansgrupper läsåret 1973/74 (se ss 144 och 148).

Den utformade försöksverksamheten har grundats på rådande förhållanden, normala resurser och gällande bestämmelser. Detta innebär t ex att inga lokalmässiga omändringar gjorts, ingen extra personal har tillsatts, inga extra resurser i form av kommunalt budgeterade medel har funnits. Befintliga ramar för förskolans respektive skolans verksamhet har bibehållits. Viss ekonomisk clearing har dock skett mellan förvaltningarna i samband med vissa samverkansaktiviteter (se s 175). Arvoden för sammanträden och andra arbetsuppgifter som sammanhängde med projektverksamheten utgick till medverkande lärare av statliga medel som projektet förfogade över (se s 135).

Planering och genomförande av samverkan har grundats på de specifika förhållanden, krav, behov och möjligheter som funnits vid de grupper som samverkan omfattat. Samverkan har planerats av berörda förskollärare, lågstadielärare och annan personal vid de förskolor och skolor som försöksverksamheten omfattade. Verksamheten har alltså inte styrts ute på enskilda förskolor och skolor. De övergripande syften för samverkan som beskrivits av projektet har dock utgjort bas och riktlinjer för personalens planeringsarbete och för genomförandet av samverkan.

En väsentlig del i projektets genomförande har varit de inledande gemensamma studiedagarna samt de regelbundet återkommande sammanträdena med berörda personalgrupper.

Då projektet startade samverkansförsöken på fältet inleddes verksamhe-

ten med en för berörda lärare gemensam studiedag. Denna omfattade genomgång av utvecklingspsykologiska teorier enligt Piaget och Erikson, genomgång av förslag på pedagogiska aktiviteter ur Växa i förskolan, syftena med samverkan samt för de båda lärargrupperna gemensamma diskussioner om samarbetets uppläggning. Därefter träffade projektpersonalen regelbundet grupper av lärare för diskussion och genomgång av den pågående försöksverksamheten. På ett tidigt stadium stod det klart att samverkan mellan förskolan och lågstadiet ur praktisk synpunkt skulle komma att gestalta sig på många olika sätt. Det förutsågs också att det inre arbetet i samverkan skulle komma att variera såväl kvantitativt som kvalitativt beroende på en rad kända och okända faktorer. Därför inriktades arbetet från början på att följa samverkansförsöken med hjälp av täta kontakter och diskussioner med de medverkande lärarna.

Lärardiskussionerna omfattade såväl praktiska frågor som frågor om förhållningssätt i förskola och på lågstadium samt om attityder till samverkan mellan stadierna. I kontakterna mellan projektpersonalen och lärarna på fältet sökte man gemensamt komma fram till konkreta förslag på hur samverkan skulle kunna utformas ur organisatoriska samt innehållsliga och metodiska synpunkter. De förslag som diskuterades fram prövades av lärarna, varefter nya diskussioner vidtog. Dessa medförde ibland förändringar i de tidigare förslagen.

I anslutning till de nämnda studiedagarna och sammanträdena har flera föreläsare engagerats för olika fortbildningsaktiviteter rörande den pedagogiska verksamheten.

Lärarna avsatte regelbundet tid för gemensamma planeringssammanträden (en kväll per månad). Många lärare upplevde att dessa sammanträden utgjorde ett slags fortbildning, inom vilka åtskilliga erfarenhetsutbyten mellan olika lärargrupper kom till stånd.

Lärarna arvoderades för sådana arbetsuppgifter som tillkom på grund av att projektet var ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Detta innebar att arbetsuppgifter som var specifika för utvärderingen, t ex besvarande av enkäter, skattningar etc, arvoderades enligt avtal (timersättning). Vidare arvoderades sammanträdena enligt den statliga kommittékungörelsen. Arvoderingen beräknades dels för sammanträdet, dels för förberedelsearbetet, som innebar att lärarna fyllt i de sk dagboksanteckningarna efter varje samverkanstillfälle. Dessa anteckningar låg till grund för de erfarenheter som lärarna redovisade vid kvällssammanträdena.

Lärarnas arbetsuppgifter innebar dels att planera och genomföra samverkan, dels att medverka i en omfattande datainsamling. Denna senare del innebar extra arbete i form av enkätbesvarande, skriftliga noteringar etc.

Vid flera tillfällen angav lärare att arbetet var betungande. Vid närmare precisering av vad som var betungande framkom att själva samverkan var acceptabel med tanke på arbetsinsatsen, men att samtliga dagböcker, enkäter etc ansågs tidskrävande. Denna upplevelse kan eventuellt ha inverkat på lärarens totala upplevelse av samverkan, varvid man inte skilt mellan arbetsinsatsen för samverkan och de specifika tillkommande arbetsinsatser som var nödvändiga för utvärderingen.

#### 9.1.3 Samverkan på kommunal förvaltningsnivå

Redan i anslutning till förförsökets planering och genomförande förekom nära kontakter mellan de kommunala förvaltningarna, nämligen barnavårdsnämnden i Malmö och Malmö skolstyrelse. I samband med att verksamheten utvecklades till att omfatta ett stort FoU-projekt, i vilket många intressenter fanns, diskuterades en projektorganisation fram. Projektarbetet fick efter hand en sådan omfattning och inriktning att många gruppers intressen och behov behövde tillgodoses, se avsnitt 6.4.1. Här beskrivs samverkan på kommunal förvaltningsnivå i anslutning till försöksverksamheten i Malmö och Burlöv.

Hösten 1970 konstituerades projektledningsgruppen. Denna ledningsgrupp har haft beslutsfattande funktioner och har varit sammansatt av chefstjäns-temän inom skol- och socialförvaltningarna i Burlöv och Malmö, representanter för förskolläraryr- och lågstadieläraryrutbildningarna i Malmö och projektledaren (föredragande). Gruppen har alltsedan projektets start fram t o m läsåret 1976/77 sammanträtt en gång per månad för diskussion och ställningstaganden till problem och frågor som krävt beslut av berörd förvaltning. I denna grupp har exempelvis förslag framförts och beslut fattats om vilka skolor och förskolor som kunde ingå i försöksverksamheten. Vidare har gruppen lämnat synpunkter på och tillstyrkt den datainsamling som genomförts varje läsår. I de fall ett ärende krävt ytterligare behandling inom respektive förvaltning har detta skett genom att berörd representant förberett eller vidarefört ärendet inom sin förvaltning. Gruppen har emellertid inte enbart fungerat som ledningsgrupp för projektverksamheten utan också delvis som kommunalt samarbetsorgan mellan förvaltningar, läraryrutbildning, fält och forskning.

#### 9.1.4 Samverkan på lokal distriktsnivå - sammanfattande drag i planering, genomförande och innehåll

I försöksverksamheten eftersträvades att finna former för samverkan mellan förskolor och skolor för vilka varierande förutsättningar förelåg. Med förutsättningar avses bl a

- geografisk närhet,
- att både daghem och deltidsgupper skulle ingå (jfr tabell s 132),
- att deltagande grupper fanns i olika typer av områden, dvs i villaområden och i höghusområden (jfr s 133).

Med hänsyn till att verksamheten byggt på lärares frivilliga medverkan och att skilda förutsättningar mellan olika samverkansgrupper eftersträvades har nästan aldrig samtliga klasser av årskurs 1 inom en skola deltagit. Oftast har en eller högst två lågstadielärare inom samma skola samverkat med förskolan. Detta innebär också att ett flertal skolor i stället har deltagit (nästan lika många som antalet medverkande lågstadielärare). Detta förhållande har också medfört att skolledarna i mycket begränsad utsträckning engagerats i försöksverksamheten. Skolledarna har medverkat vid den första planeringen av vilka grupper som skulle ingå i försöksverksamheten och har fått all skriftlig information om projektverksamheten men har ej involverats för någon aktiv medverkan i försöksverksamheten under respektive läsår.

På s 140 ff redovisas utförligare erfarenheter och exempel från försöksverksamheten. Här sammanfattas hur planering och genomförande skett samt innehålllet vid barnsamverkan.

Samverkan har planerats av förskollärare, lågstadielärare och annan berörd personal vid de förskolor och skolor som ingått i försöket. Planeringen har i huvudsak skett vid sammanträden med grupper av lärare där projektpersonal också deltagit. Sådana möten har anordnats en kväll per månad. I inledningsskedet har samverkan inneburit att förskollärare och lågstadielärare berättat för varandra om innehållet i förskolan respektive i skolan och på vilket sätt man arbetar bland barnen. Relativt snart har man emellertid gått över till att planera för ett samarbete mellan förskolebarn och skolbarn.

I praktiskt taget samtliga samverkansgrupper har förskolans och skolans lokaler varit skilda åt. Vid varje form av samarbete har hänsyn därför tagits till faktorer som personaltäthet, lokaler, gångavstånd mellan förskolan och skolan, daghem/deltidsgrupp, gruppernas sammansättning, schema m m. Beroende på att så många olika förhållanden påverkar formerna för samarbete har också ett flertal olika "modeller" utvecklats. Lärarna har varit mycket konstruktiva i att finna olika former för samverkan - former som bäst passat för deras förhållanden. Ibland har lärarna börjat att samverka på ett sätt, men funnit att det fungerat dåligt, förändrat och förbättrat så att samarbetet slutligen fungerat väl. Lärarna har ofta varierat formerna för samarbetet beroende på den verksamhet som genomförts bland barnen.

Vid genomförandet av samverkan har tätheten mellan samverkanstillfällena varierat. Ofta har barnsamverkan genomförts en gång per vecka. Detta har emellertid inte inneburit att varje barn gått en gång per vecka till det

andra stadiet. Hur ofta detta har skett har berott på gruppindelningen. Om förskolegruppen eller lågstadietklassen delats i vardera två hälften har varje barn gått till det andra stadiet varannan vecka, om grupperna var delade i vardera tre delar har besöken skett för varje barn var tredje vecka etc. Oftast har barnsamverkan genomförts samtidigt i förskolan och i grundskolan.

Samverkan mellan daghemmets syskongrupper och årskurs 1 har emellertid ofta skett på olika dagar. Detta beror på att så få 6-åringar finns i syskongruppen. 6-åringarna har oftast gått till skolan var eller varannan vecka. Skolbarnen har gått till förskolan en dag då 6-åringarna funnits kvar i förskolegruppen. Om samverkan hade skett samtidigt hade ju skolbarnen enbart haft 4- och 5-åringar att samarbeta med. Eftersom utbytet mellan daghemmet och årskurs 1 har skett på olika dagar har således också 6-åringar funnits i förskolegruppen.

Utbytet mellan förskolan och grundskolan har skett såväl under lågstadiets helklass som halvklasslektioner.

Gruppernas indelning har varierat med hänsyn till

- . form för samverkan (se nedan),
- . utnyttjandet av hel- eller halvklasslektion,
- . barnens behov och önskemål,
- . den gruppindelning som skett efter inskolningsperioden i årskurs 1, t ex 3-gruppsystem,
- . typ av förskolegrupp, dvs om daghems- eller deltidsgrupp ingått,
- . fördelningen av flickor och pojkar.

Lågstadiets schematider medger sällan ett samarbete med eftermiddagsgrupper i deltidsförskolan. Försök har emellertid gjorts inom projektet att även bereda eftermiddagsbarnen i förskolan tillfälle att besöka skolan.

Nedan ges en kort sammanfattning av olika samverkansformer:

- 1) Samverkan med utgångspunkt i enskilda barns behov (samverkan på individnivå, se s 50).
  - a) Regelbunden samverkan: aktiviteter väljs och planeras efter barnets/barnens behov. Gruppernas sammansättning och storlek varierar efter aktiviteten vid samverkan. Samverkan sker regelbundet och kan ske samtidigt i förskolan och på lågstadiet eller vid olika tidpunkter på lågstadiet och i förskolan (beträffande daghem se förklaring ovan).
  - b) Oregelbunden samverkan: samverkan sker flexibelt och spontant när det enskilda barnet eller en grupp av barn har behov av viss verksamhet som genomförs på det andra stadiet. Samverkan sker ofta men oregelbundet och utgår från barnets/barnens behov samt de planerade aktiviteterna. Skolbarn som av lärarna bedöms ha större behov av förskolan under höstterminen besöker förskolan oftare under hösten, medan förskolebarnen gör tätare besök i grundskolan under vårterminen.
- 2) Samverkan med utgångspunkt i olika gruppbildningar (samverkan på grupp-nivå, se ss 50-51).

a) Regelbunden samverkan

- med samma barn varje gång. Utbytet mellan stadierna sker samtidigt och med samma grupper vid varje samverkanstillfälle. Gruppstorleken kan variera beroende på den typ av gruppindelning som tillämpas.
- med olika barn varje gång. Olika grupper av barn besöker det andra stadiet under olika veckor, beroende på om klassen/förskoleavdelningen indelats i hälften, tredjedelar eller fjärdedelar. Se ovan! Utbytet kan ske samtidigt i för- och grundskola eller vid olika tidpunkter (jfr daghemmen ovan).
- med hela grupper. Två alternativ förekommer då. Dels sker stadibyte för hela grupperna, varvid förskole- respektive lågstadiegruppen t ex byter stadium under ett helt förmiddagspass samtidigt en gång per månad. Förskolläraren har en hel skolklass och lågstadieläraren en hel förskolegrupp. Dels kan gemensam samverkan ske för både förskole- och lågstadiegrupperna samtidigt under ett förmiddagspass. Båda lärarna arbetar samtidigt i båda grupperna.

b) Oregelbunden samverkan

På grund av organisatoriska svårigheter (gångavstånd, brist på personal etc) kan regelbunden samverkan ej genomföras. Lärarna utnyttjar i stället lägliga tillfällen under hela läsåret. Utbytet sker mellan olika grupper av barn.

- 3) Sporadiska besök: deltidsförskolans eftermiddagsgrupp gör sporadiska besök i lågstadiet under vårterminens senare del.
- 4) Samverkan förskolan-årskurs 3: förskolegrupper gör under senare hälften av vårterminen besök på lågstadiet i årskurs 3, främst för att möta den lågstadielärare som vid skolstarten på hösten tar emot barnen i årskurs 1. Eleverna som under våren gått i årskurs 3 fungerar vid höstterminens start som "faddrar" för nybörjarna.

I detta sammanhang ska också kortfattat ges exempel på innehållet i samverkan. På s 152 ff redovisas utförligare innehållet i samverkanssituationer i förskolan respektive i årskurs 1.

Lärarna i de olika samverkansgrupperna planerade aktiviteterna för de olika samverkanstillfällena. Lärarna utnyttjade den möjlighet till komplettering som det andra stadiets material, lokaler och personella resurser erbjöd. Så t ex fick förskolebarnen uppleva skolans gymnastiksal, och lågstadiebarnen kunde använda förskolans kök. Ibland anpassades aktiviteterna särskilt till samverkanstillfällena men följde också den ordinarie planeringen. Samplanering skedde några gånger så att en aktivitet t ex introducerades i skolan och sedan följdes upp i förskolan. Ibland handledde förskolläraren de mindre mogna förskole- och skolbarnen i en viss aktivitet samtidigt som lågstadieläraren genomförde samma aktivitet i skolan men då anpassad till de mer mogna barnen. På båda stadierna uppmuntrades samarbetet mellan barnen.

Nedan följer några exempel på aktiviteter som förekommit vid samverkans-  
tillfällena:

## I förskolan

- . Fritt val av aktivitet; barnen har fritt kunnat välja såväl utomhus- som inomhusaktiviteter och olika material.
- . Tillredning av måltid och iordningställande efter denna.
- . Grupparbete, t ex collage kring ett visst ämne såsom "Barn i främmande länder".
- . Musik, rytmik, dramatiskt skapande, t ex dockspel.
- . Laborativa försök, som enkelt kunnat utföras i förskolans lokaler, t ex experiment med växter, maskar och vatten.
- . Besök på förskolans småbarnsavdelning, där skolbarnen fått möjlighet till samvaro med barn i de lägre åldrarna.

## I årskurs 1

- . Koncentrations- och iakttagelseövningar, t ex lyssna på olika ljud och analysera bilder.
- . Övningar för att befrämja språklig utveckling och matematisk begreppsutveckling, t ex genom att berätta med hjälp av bilder, särskilja olika bokstavsljud, arbeta med "logiska block" och "Cuisinaire-stavar". Samtal om och arbetsövningar i orienteringsämnen, t ex rörande djur, växter, årstider, helger, familjen och trafik. Skolans audio-visuella hjälpmedel har använts.
- . Deltagande i skolmåltid och raster. Besök hos skolans personal (rektor, skolsköterska, tandläkare, skolvärdinna, måltidspersonal) och i olika skollokaler.
- . Gymnastik (oftast med omklädning och dusch).

## 9.2 Erfarenheter och exempel från försöksverksamheten

### 9.2.1 Tre exempel på samverkanssituationer i förskola och i årskurs 1

Före den sammanfattande presentationen av olika erfarenheter från samverkan mellan förskolan och lågstadiet ges glimtar från tre samverkansstillfällen.

Dessa är hämtade från den observationsstudie som gjorts av olika samverkanssituationer och som redovisats i en intern arbetsrapport av Ankarstrand-Lindström (1977), se också s 158 ff.

#### Vad kan man syssla med på daghemmet vid samverkan?

"Klockan är strax före nio på morgonen en vårdag. Lågstadieläraren i dag med sin halvklass (10 barn) har gått en bra bit för att komma ned till det gula tegelhuset nära havet - till daghemsbarnen (syskongrupp 16 barn). Förskollärare, lärarkandidat, praktikant och barn är i full gång i stora lekrummet. 6-åringarna på daghemmet tittar lite avvaktande, blygt igenkännande, men de mindre i syskongruppen stöjar vidare. Samling i ring, men två av 6-åringarna vägrar att vara med. Slipper. Kommer in om en stund. Lågstadiebarnen är så många i dag. I samtliga fall kommer bara 1/4 klass. Småbarnen i syskongruppen får därför roa sig tillsammans med lärarkandidaten i mysrummet under samlingen. Nu leks det 'ett skepp

kommer lastat' i stora lekrummet, först med blommor, sedan med bilmärken. Lågstadiebarnen törs bara kasta till sina egna, förskolebarnen kastar också bara till andra förskolebarn. Läraren ingriper. Nu förskolebarn till lågstadiebarn! Läraren har 'dukat upp' olika aktiviteter i de övriga rummen; forma skålar av gulröd saltdeg, måla tavlor med stänkfärg vid annat bord, kulspel, snickra. Barnen får välja bland detta eller annat. Den ena lärarkandidaten samlar de mindre barnen vid bordet med stänktavlor i mat- och pysselrummet. Sex barn (blandat förskole- och lågstadiebarn) bänkar sig vid saltdegbordet i samma rum. Två lågstadiebarn går till lekköksrummet för att spela kulspel. Två förskolebarn och två lågstadiebarn snickrar tillsammans. Ett lågstadiebarn spelar piano i lekhallen. Där leker också några lågstadiebarn med stora plasttegelsestenar till ett bygge. Det är full aktivitet på gång.

---

Läraren på daghemmet är vänlig, men också saklig och stödjande. Hon hukar sig ned hos saltdegsmakarna, som vill ha demonstration, särskilt lågstadiebarnen. Läraren formar, visar men vädjar till deras egen fantasi. Barnen jobbar var och en med sin lerklump. Pratar inte mycket med varandra. Ett förskolebarn har flytt in i mysrummet och lyssnar till en skiva, men kommer snart tillbaka igen för att lyssna på en lågstadiepojke som vill spela piano för henne och visa och berätta hur han gör. Lågstadiebarnen i par, som bygger med bänkar och plastklossar samarbetar fint, likaså de två lågstadiepojkar som spelar kulspel i lekköket och som sedan sällar sig till 'byggarna'. I snickarrummet är diskussionen i full gång mellan de fyra barnen om vad de ska snickra.

---

Samverkanssituationen går mot sitt slut. 35 minuter har gått. Två lågstadiepojkar drar sig ut i korridoren, där två 3-åringar i syskongruppen kör med träbilar i en bordssandlåda. Den ene lågstadiepojken 'Vad har ni för bilar?' 3-åringarna: 'Det är lastbilar ser du väl!' Den andre lågstadiepojken: 'Jag ska visa hur man tippar.' 3-åringarna skrattar förtjusta, beundrande. Alla fyra bygger vägar i sanden. Under tiden ständas det i stora lekrummet av två lågstadiebarn, som byggt murar tillsammans. Två andra 'kollar läget' i snickarrummet. 'Snickarna' vill inte sluta, ropar och skriker att de vill vara kvar. 'Lermakarna' jämför varandras skålar i gult och rött, pratar intensivt, anmodas av läraren att sätta dem på torkhyllan. Samverkan är slut. Barnen klär sig fort och springer iväg ut." (Ankarstrand-Lindström, 1977, ss 96 och 99)

#### Vad händer i samverkan på skolan (åk 1)?

"Det är vår. Halva daghemsgruppen (fem barn) kommer springande genom grinden, som skiljer daghemmets lekplats från skolgården. De verkar uppsluppna och nyfikna. I klassrummet har skolbarnen den här gången redan bänkat sig i U-form. Det är helklasstimme. Inga skolbarn går denna terminen över till daghemmet. Daghemsbarnen får ta plats var de vill. Inuti 'U-et' ligger lärarens schäfer. Läraren slår sig ned bredvid sin hund och börjar berätta om den och hunden över huvudetaget som sällskapsdjur. Barnen får gå fram när de vill, klappa och undersöka hunden. Både förskolebarnen och lågstadiebarnen utnyttjar detta titt som tätt. Både förskolebarnen och lågstadiebarnen frågar mycket, läraren lyssnar uppmärksam och svarar, men nästan lika ofta svarar något annat barn med information ur sin egen erfarenhet. Några barn (förskolebarn och lågstadiebarn) får rykta hunden och 'ryktbollarna' kastas ut till de andra. Likaså får alla barnen känna på och fråga om strypkopplet, kalktabletter, puder, kalvben som läraren låter gå runt i gruppen. Ett förskolebarn får demonstrera hur kedjan träs igenom i strypkopplet. Alla visar stor iver. Några lågstadiebarn halvligger på bänkarna men lyssnar intensivt, koncentrerat, aktivt. Man diskuterar med varandra tvärs över hela klassrummet. Läraren demonstrerar hunddressyr. Barnen 'tjoar' beundrande. Får

själva försöka. Dödstyst. Spänning. Likaså när hundens luktsinne provas. Barnen tar ofta initiativet att fråga och själva berätta. Ofta förtjusta utrop. När klockan ringer vill ingen sluta. Läraren tillåter timmen dra över.

Uptända ilar daghemsbarnen tillbaka till sitt daghem intill." (Ankarstrand-Lindström, 1977, ss 107-108)

Ett annat exempel på samverkanssituation är hämtat från årskurs 1 med hembygdskunskap på en halvklasslektion.

"Hälften av barnen har redan gett sig av till förskolan. Förskolebarnen sätter sig bredvid varandra. Läraren läser en berättelse om larver, som blir fjärilar. Visar sedan diabilder (ritade) av ägg, larv, puppa, fjäril. Frågar barnen vad de ser. Endast lågstadiebarnen svarar. Håller därefter vid katedern upp plastpreparat av fjärilar och frågar vad de heter. Lågstadiebarnen svarar. Fortsätter sedan visa diabilder av granna fjärilar (utan kommentarer). Mycket tyst. Var och en får färglägga stencil med larv, puppa, fjäril. Läraren går runt, kontrollerar. Lågstadiebarnen först färdiga, får lägga stencilen i sina fack och sedan sitta och vänta tysta tills dess förskolebarnen är klara. Förskolebarnen tågar sedan tysta till bespisningslokalen med läraren." (Ankarstrand-Lindström, 1977, s 110)

### 9.2.2 Planering för samverkan

I rapporten "Former för samverkan mellan förskola och lågstadium" (Gran, 1979) redovisas utförligare hur samverkan planerats, organiserats och genomförts. Här sammanfattas de mest framträdande dragen.

Planeringen för samverkan har gjorts av förskolläraren och lågstadieläraren gemensamt. Av svaren från enkätundersökningen (se s 130) framkommer att planeringen framför allt skett vid "FÖL-sammanträdena" en kväll per månad. Flera lärare uppger att de också haft telefonkontakter mellan sammanträdena, dels för planering, dels för uppföljning efter barnens samverkan. Under andra försöksåret tillkom två försöksområden med lokalmässig integration. I dessa båda anläggningar har planering skett spontant i personalrummet efter behov. Ett par lågstadielärare anger att de besökt förskolan vid ett par tillfällen, dels för att studera verksamheten där, dels för att planera.

Omfattningen av det extra arbete som planeringen för samverkan inneburit för lärarna framgår av tabell 3, som är baserad på enkätsvar.

Självklart måste planeringsarbetet innebära ett extra arbete, i synnerhet som ringa erfarenheter av samverkan fanns att bygga på. För flertalet lärare tycks omfattningen av extraarbetet ha varit rimlig. Flera lågstadielärare och ett par förskollärare bedömer dock att planeringsarbetet framför allt under vårterminen inneburit mycket extra arbete. För flera lärare innebar samverkan under höstterminen (gäller båda försöksåren) i stor utsträckning lärarsamverkan vid FÖL-sammankomsterna och i mindre utsträckning samverkan för barnen. Under våren förekom mer omfattande barnsamverkan, varvid

Tabell 3. Hur mycket extra arbete har samverkan inneburit för Dig då det gällt planeringen?

|                      |    | Antal<br>lär.<br>svar | Förskollärare |    |   |        |   | Antal<br>lär.<br>svar | Lägstadielärare |    |    |        |   |
|----------------------|----|-----------------------|---------------|----|---|--------|---|-----------------------|-----------------|----|----|--------|---|
|                      |    |                       | litet         |    | 3 | mycket |   |                       | litet           |    | 3  | mycket |   |
|                      |    |                       | 1             | 2  |   | 4      | 5 |                       | 1               | 2  |    | 4      | 5 |
|                      |    |                       |               |    |   |        |   |                       |                 |    |    |        |   |
| 1:a för-<br>söksåret | Ht | 26                    | 54            | 42 | 4 |        |   | 26                    | 42              | 50 | 8  |        |   |
|                      | Vt | 27                    | 22            | 70 | 7 |        |   | 26                    | 35              | 38 | 27 |        |   |
| 2:a för-<br>söksåret | Ht | 18                    | 39            | 61 | 0 |        |   | 17                    | 53              | 29 | 18 |        |   |
|                      | Vt | 24                    | 67            | 25 | 8 |        |   | 20                    | 55              | 20 | 25 |        |   |

Svarsfrekvenserna är angivna i procenttal.

förskolebarnen oftare deltog i skolans verksamhet (se s 147 ff).

Omfattningen av det extra arbete som planeringen inneburit ska ses i relation till vad som redovisas på s 142. Lärarna samplanerade huvudsakligen vid de gemensamma kvällssammanträdena samt vid telefonkontakter sinsemellan. Några lärare valde tämligen intensiva kontakter för samplanering. En sådan ambitionsnivå innebär naturligt att extra tid åtgår.

### 9.2.3 Organisatorisk utformning av barnsamverkan

Gångavståndet mellan de i försöksverksamheten samverkande förskolorna och skolorna var betydande för många. I och med att förskola och skola ej har gemensamma lokaler måste ett flertal organisatoriska frågor lösas för att samverkan mellan förskolebarn och skolbarn ska kunna utvecklas. Sådana organisatoriska frågor gäller t ex förflyttningen av barnen beroende på avståndets längd mellan de båda byggnaderna, gruppstorlekar samt det praktiska genomförandet med avseende på om helklasslektion eller halvklasslektion utnyttjas, om samverkan ska ske samtidigt i förskolan och skolan eller på olika tider.

Under första försöksåret utvecklades barnsamverkan mellan 27 förskolegrupper (16 daghem och 11 deltidsgupper) och 25 klasser i årskurs 1 (jfr s 132). Parallella daghemsgrupper samverkade med en klass (därav det olika antalet grupper). Andra försöksåret utvecklades barnsamverkan mellan 22 förskolegrupper (14 daghem och 8 deltidsgupper) och 20 klasser i årskurs 1. Av de grupper som ingick i försöket andra året var 16 av förskolorna samma som de som ingick läsåret dessförinnan. I årskurs 1 tillkom en nybyggd skola och tre skolor utgick.

Avstånden mellan de samverkande förskole- och skolgruppernas byggnader framgår av följande tabell:

Tabell 4. Avstånd mellan förskola och skola

| Avståndskaraktäristika                                                                    | Antal samverkande förskole- och skolgrupper (samverkanspar) |                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|
|                                                                                           | Första försöksåret<br>(25 par)                              | Andra försöksåret<br>(20 par) |
| . Gemensam byggnad                                                                        | -                                                           | 2                             |
| . Byggnader på gemensam tomt med staket mellan förskola och skola                         | 1                                                           | 1                             |
| . Nära avstånd med en gångbana eller en gata mellan byggnaderna. Ett par minuters gångväg | 7                                                           | 5                             |
| . Relativt nära avstånd med ca 5 minuters gångväg                                         | 5                                                           | 2                             |
| . Relativt långt avstånd med ca 10 minuters gångväg                                       | 4                                                           | 3                             |
| . Långt avstånd med ca 15 minuters gångväg                                                | 8                                                           | 7                             |

#### Barnens förflyttning

Beroende på avståndets längd mellan förskolan och skolan samt på trafiksituationen har olika arrangemang vidtagits då barnen gått till det andra stadiet:

Gemensam byggnad och byggnader på gemensam tomt: Förskolans personal har följt förskolebarnen in i skolans lokaler och lågstadieläraren har följt lågstadiebarnen till förskolans lokaler i början av samverkan. Därefter har barnen gått själva.

Nära eller relativt nära avstånd: I regel har personal i förskolan (förskollärare, barnskötare eller praktikant) följt förskolebarnen till skolan hela läsåret. Lågstadieläraren har följt sina barn till förskolan huvudsakligen under hösten, medan barnen fått gå själva under vårterminen.

Relativt långt eller långt avstånd: Personal i förskolan (förskollärare, barnskötare, praktikant) har följt förskolebarnen till skolan (ibland i personalens privatbilar). Ibland har denna personal samtidigt hämtat lågstadiebarn och följt dem till förskolan. Efter samverkan har förskolepersonalen följt lågstadiebarnen tillbaka till skolan och samtidigt hämtat förskolebarnen. Skolvärden har i ett område följt skolbarnen till och från förskolan. I ett annat område har föräldrar både till förskolebarn och till skolbarn svarat för förflyttningarna.

Första året kunde inte barnsamverkan fortsätta i två områden under vårterminen beroende på det långa avståndet och svårigheter att finna personal som kunde avsätta tid för förflyttningarna av barnen. Förskolegrupperna be-

stod i dessa båda fall av deltidsförskolor med enbart var sin förskollärare. I ett av områdena fortsatte lärarna med enbart lärarsamverkan.

### Gruppstorlekar och principer för grupperingar

Lärarna har tillämpat en eller flera av följande principer vid gruppindelning:

- . låta alla förskolebarn besöka skolan,
- . låta alla blivande skolbarn (dvs 6-åringar i förskolan) få möjlighet att besöka skolan,
- . låta alla skolbarn besöka förskolan,
- . låta barnens behov styra,
- . låta planerad verksamhet styra,
- . låta skolans ordinarie gruppindelning styra,
- . göra slumpvis gruppering alternativt efter bokstavsordning,
- . låta bästa vänner gå tillsammans,
- . eftersträva rättvist antal besök ("Eftersom nästan alla barn varit så ivriga på att få gå har det gällt att fördela tillfällena så jämnt som möjligt", lågstadielärare),
- . låta barn som inte velat gå stanna kvar i sin avdelning.

Två faktorer har betydelse för gruppstorlekarna vid samverkanstillfällena i förskolan och i skolan. Den ena faktorn är om daghem eller deltidsgrupp ingår i samverkansparet. Daghemsgруппerna har mindre antal barn än deltidsgруппerna och, beroende på att blandade åldrar ingår, har ofta relativt få 6-åringar (blivande skolbarn kommande läsår). Den andra faktorn är om lågstadieläraren väljer att samverka på helklass- eller halvklasslektion. I det förra fallet finns upp emot 25 elever som i någon gruppering ska ha gemensam verksamhet med förskolebarn. I det andra fallet (halvklasslektion) finns endast halva klassen eller en tredjedels klass, dvs ca 8-12 elever, som samverkan omfattar.

Första försöksåret genomfördes samverkan oftast på helklasslektioner och tämligen regelbundet samtidigt i förskolan och på lågstadiet. Samverkan ägde rum ungefär en gång per vecka.

Andra försöksåret utnyttjades i större utsträckning både helklass- och halvklasslektioner, i en del samverkansgrupper endast halvklasslektioner och i några enbart helklasslektioner för samverkan.

De flesta samverkansgrupper startade under hösten med att hela förskolegruppen besökte skolan vid ett tillfälle och att skolbarnen därefter gjorde motsvarande besök i förskolan.

I nästan alla daghemsgруппer har samtliga sexåringar deltagit i skolans verksamhet vid varje samverkanstillfälle, ofta på halvklasslektioner. Inga

skolbarn har vid samma tidpunkt kommit till förskolan (se s 138).

Deltidsgrupperna har oftast varit uppdelade i två hälfter. Ibland har man valt att låta endast 4-5 barn från deltidsguppen delta i skolans verksamhet. Samverkan mellan deltidsgupper och skolan har oftast skett samtidigt i både förskolan och i skolan genom att man har bytt grupper sinsemellan.

Skolklasserna har i de flesta fall delats in i två, tre eller fyra grupper. Om samverkan skett på helklasslektioner har vanligtvis utbyte skett med halva skolklassen eller en tredjedelsgrupp. Om samverkan genomförts på halvklasslektioner har vanligtvis 1/4 av skolbarnen funnits kvar i skolan då samverkan skett med en deltidsgupp, medan halva klassen funnits kvar i skolan om samarbetet skett med en daghemsgrupp.

I de skolklasser som finns i byggnad på gemensam tomt med förskolan eller i gemensam byggnad har varierande grupper och gruppstorlekar deltagit i samverkan i förskolan.

De grupperingar som redovisas ovan har bibehållits hela läsåret i flertalet samverkansgrupper. I vissa grupper har förändringar gjorts både beträffande gruppstorlekar och grupptillhörighet. Flera lärare har också varierat grupperingarna beroende på behov och verksamhet t ex genom att

dels ha regelbundet utbyte med grupper av barn,

dels låta barn som haft större behov av det andra stadiets verksamhet oftare delta i denna verksamhet,

dels ha gemensamma temadagar för förskolans och skolans barn,

dels vid något tillfälle byta stadium (förskolläraren tar hand om skolbarnen i förskolan och lågstadieläraren tar hand om förskolebarnen i skolan).

Lärarnas arbetsbelastning vid barnsamverkan

Omfattningen av det extra arbete som genomförandet av samverkan inneburit för lärarna framgår av följande tabell som baseras på enkätsvar.

Tabell 5. Hur mycket extra arbete har samverkan inneburit för Dig då det gällt genomförandet?

|          |    | Antal<br>lär.<br>svar | Förskollärare |        |    |   | Antal<br>lär.<br>svar | Lågstadielärare |        |    |    |   |   |   |   |
|----------|----|-----------------------|---------------|--------|----|---|-----------------------|-----------------|--------|----|----|---|---|---|---|
|          |    |                       | litet         | mycket |    |   |                       | litet           | mycket |    |    |   |   |   |   |
|          |    |                       |               | 1      | 2  | 3 |                       |                 | 4      | 5  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|          |    |                       |               |        |    |   |                       |                 |        |    |    |   |   |   |   |
| 1:a för- | Ht | 25                    | 32            | 40     | 28 |   |                       | 26              | 54     | 27 | 19 |   |   |   |   |
| söksåret | Vt | 27                    | 30            | 59     | 11 |   |                       | 26              | 38     | 54 | 8  |   |   |   |   |
| 2:a för- | Ht | 18                    | 50            | 39     | 11 |   |                       | 18              | 67     | 28 | 6  |   |   |   |   |
| söksåret | Vt | 24                    | 50            | 50     | 0  |   |                       | 20              | 50     | 45 | 5  |   |   |   |   |

Svarsfrekvenserna är angivna i procenttal.

Under första försöksåret ansåg flera lärare, framför allt förskollärare, att genomförandet av samverkan medförde mycket extra arbete. Efter hand som erfarenheter erhöles och olika former av samarbete utvecklades tycks arbetsbördan ha minskat. Speciella faktorer, t ex tidsfaktorer och praktiska arrangemang, har säkerligen bidragit till att samarbetet i vissa avseenden upplevts som arbetsmässigt betungande för en del lärare.

En lågstadielärare som markerat (4) dvs "tämigen mycket extra arbete" kommenterar detta med "grupperna har varit för stora". Ett par lärare uppger att till följd av den korta tid som funnits till samverkan har arbetet blivit stressigt. De långa gångavstånden har medfört att samverkanstiden förkortats för en del grupper (se nästa avsnitt).

#### 9.2.4 Omfattning av barnsamverkan

I detta avsnitt redovisas frekvensen av samverkanstillfällen i förskolan och i skolan under de båda försöksåren, den tidsmässiga omfattningen av dessa samt lärarnas bedömning av hur ofta och hur länge samverkan lämpligen bör vara i förskolan respektive i skolan.

Eftersom lärarna själva valt samsarbetsform och därvid tagit hänsyn till en mängd faktorer (se tidigare avsnitt) varierar antalet samverkanstillfällen kraftigt mellan olika lärarpar. Följande tabell anger det antal samverkanstillfällen som ägt rum i förskolan respektive i årskurs 1 höst och vår under de två år försöksverksamheten pågick.

Tabell 6. Antal samverkanstillfällen

|                        | Antal samverkanstillfällen |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    | N | M  |     |
|------------------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|---|----|-----|
|                        | 0                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |   |    | 15  |
| <u>1:a försöksåret</u> |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |   |    |     |
| Ht i förskolan         | -                          | - | 1 | 5 | 1 | 1 | 4 | 6 | 3 | 4 | -  | -  | -  | -  | -  | - | 25 | 6,1 |
| Ht i skolan            | -                          | - | - | 5 | 2 | 1 | 6 | 3 | 3 | 5 | -  | -  | -  | -  | -  | - | 25 | 6,2 |
| Vt i förskolan         | 2                          | - | 1 | 4 | - | 5 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2  | 1  | 1  | -  | -  | 1 | 25 | 6,1 |
| Vt i skolan            | 2                          | - | - | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2  | 1  | 1  | -  | 1  | 1 | 25 | 7,0 |
| <u>2:a försöksåret</u> |                            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |   |    |     |
| Ht i förskolan         | 2                          | - | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1  | -  | -  | -  | -  | - | 20 | 5,1 |
| Ht i skolan            | 2                          | 4 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | - | 2  | -  | 2  | -  | -  | - | 20 | 5,1 |
| Vt i förskolan         | 5                          | - | 1 | - | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | - | -  | -  | 3  | -  | -  | - | 20 | 5,3 |
| Vt i skolan            | -                          | - | - | - | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2  | -  | 2  | -  | -  | 1 | 20 | 7,5 |

N=antal samverkanspar (lärarpar)

M=medelvärde

Under första försöksterminen varierade antalet samverkanstillfällen i förskolan mellan två och nio tillfällen, t ex har fyra par haft nio samverkans- tillfällen i förskolan med förskolebarn och lågstadiebarn. Under samma pe- riod har antalet samverkanstillfällen i skolan varierat mellan tre och nio.

I fem av 25 klasser har förskolebarn deltagit i skolans verksamhet vid nio tillfällen denna höst. Barnsamverkan startade för det mesta tidigast i månadsskiftet september/oktober, beroende på dels inskolningsperioden i förskolan och i skolan, dels att lärarsamverkan pågick en tid innan barnsamarbetet påbörjades.

Under vårterminen ökade antalet samverkanstillfällen i skolan. I en klass hade man vid 15 tillfällen verksamhet i vilken förskolebarnen deltog. Detta innebar emellertid inte att alla förskolebarnen i gruppen besökte skolan 15 gånger. Gruppstorlekar etc påverkade frekvensen (se föregående avsnitt). För lågstadieläraren innebar det dock att vid 15 tillfällen under våren också ta hänsyn till förskolebarnens behov och intressen.

Under första läsåret upphörde barnsamverkan i två samverkanspar beroende på det långa gångavståndet (se s 144). Detta framgår också av översikten (två klasser i skolan och två avdelningar i förskolan har frekvensen 0 för barnsamverkan under våren).

Under andra försöksåret varierade antalet samverkanstillfällen på ungefär samma sätt. Antalet samverkanstillfällen var dock något lägre på båda stadierna. Under våren hade fem grupper valt att inte låta skolbarnen delta i förskolans verksamhet medan fler samverkanstillfällen förekom på lågstadiet. Ett exempel utgör ett samverkanspar som har inga (0) samverkanstillfällen på våren i förskolan men har 15 tillfällen i skolan, varvid förskolebarnen deltog i skolans verksamhet.

Samverkanstillfällena i förskolan och i skolan har vanligtvis pågått mellan 40 och 60 minuter. Ibland har gångtiden medfört att den verkliga samverkansperioden förkortats något, vilket ibland har bidragit till stress hos både lärare och barn (se bl a s 173). Vid några tillfällen har tidsperioden varit längre, t ex vid gemensamma temadagar, då ca tre timmar har avsatts för samverkan. Också vid förskolebarnens besök i skolan mot slutet av vårterminen har tiden ofta förlängts, beroende på att barnen inte enbart deltagit i klassens verksamhet utan också besökt rektor, skolsköterska etc samt ätit skolmåltid.

I lärarenkäterna har lärarna angivit hur ofta de anser det vara lämpligt att varje barn besöker det andra stadiet och hur långt varje samverkanstillfälle bör vara. Frågorna är uppdelade för förskolebarn och skolbarn. Inga fasta svarsalternativ fanns. Kvantifieringen har gjorts på kategorier, som framgår av tabellerna. Ytterligare kommentarer förekommer ofta i lärarnas svar. Dessa sammanfattas i texten. Svarsfrekvenserna i tabellerna är angivna i procenttal.

Tabell 7. Hur ofta är det lämpligt att varje förskolebarn besöker skolan?

|                    | Förskollärare        |    |                      |    | Lågstadielärare      |    |                      |    |
|--------------------|----------------------|----|----------------------|----|----------------------|----|----------------------|----|
|                    | 1:a för-<br>söksåret |    | 2:a för-<br>söksåret |    | 1:a för-<br>söksåret |    | 2:a för-<br>söksåret |    |
|                    | ht                   | vt | ht                   | vt | ht                   | vt | ht                   | vt |
| 1 gång/vecka       | 30                   | 22 | 11                   | 11 | 23                   | 4  | 22                   | 5  |
| Varannan vecka     | 42                   | 33 | 28                   | 33 | 35                   | 32 | 17                   | 21 |
| Var 3:e vecka      | 4                    | -  | -                    | -  | 4                    | -  | -                    | 21 |
| 1 gång/månad       | 15                   | 26 | 11                   | 17 | 23                   | 36 | 22                   | 11 |
| Ett par ggr/termin | -                    | 7  | 28                   | 8  | 12                   | 16 | 22                   | 21 |
| Oftare ht än vt    | -                    | -  | -                    | -  | -                    | -  | -                    | 5  |
| Oftare vt än ht    | -                    | 7  | -                    | 17 | -                    | 4  | -                    | -  |
| Endast vt          | -                    | 4  | 22                   | 13 | -                    | -  | 11                   | 5  |
| Övrigt             | 8                    | -  | -                    | -  | 4                    | 8  | 6                    | 11 |
| Antal lärarsvar    | 26                   | 27 | 18                   | 24 | 26                   | 25 | 18                   | 19 |

Variationen i föreslagna samverkanstillfällen är stor från 1-2 gånger i veckan till ett par gånger under terminen, vilket framgår av tabellen. Till detta kan fogas att flera förskollärare också anger att besöken bör ske regelbundet och oftare under våren än under hösten. Ett par lärare anger att om avståndet mellan byggnaderna är kort bör besöken ske en gång i veckan.

"En gång per vecka. Barnen lär känna varandra ordentligt, vilket är enormt väsentligt för att samverkan skall fungera fint. Barnen hinner få en positiv inställning till skolan." (Förskollärare i daghem)

Några förskollärare anger också att det är tillräckligt med besök under vårterminen men att varje barn då ska besöka skolan flera gånger. Lågstadielärarna har också stora variationer i föreslagna samverkanstillfällen. Två lågstadielärare skriver emellertid så här:

"Jag anser att ett större samverkansutbyte bör ske under ht. Under vt är kunskapsskillnaderna större (då ev 'rena' inskolningsbesök, hitta i lokaler, matsalen o d)."

"Helt beroende på barnen. Blyga, ängsliga och rädda barn behöver fler besök i skolan än de skolmogna och säkra barnen."

Kraftiga variationer finns också då det gäller skolbarnens besök (se tabell 8). Båda lärargrupperna anger emellertid markant högre frekvens första försöksårets första termin. Av kommentarerna framgår också att flera förskollärare menar att skolbarnen bör komma oftare till förskolan under hösten än under våren. Några anger också att barnets behov av förskolans verksamhet bör avgöra. Av några svar framgår att förskollärarna gärna ser att skolbarnen besöker förskolan regelbundet också under våren även om särskilda behov inte föreligger. Förskolebarnen får därigenom möjligheter att samarbeta med skolbarnen också i förskolan i den egna miljön.

Tabell 8. Hur ofta är det lämpligt att varje skolbarn besöker förskolan?

|                    | Förskollärare    |    |                  |    | Lågstadielärare  |    |                  |    |
|--------------------|------------------|----|------------------|----|------------------|----|------------------|----|
|                    | 1:a för-söksåret |    | 2:a för-söksåret |    | 1:a för-söksåret |    | 2:a för-söksåret |    |
|                    | ht               | vt | ht               | vt | ht               | vt | ht               | vt |
| 1 gång/vecka       | 17               | 8  | 14               | 10 | 12               | -  | 6                | 6  |
| Varannan vecka     | 46               | 24 | 7                | -  | 32               | 4  | 6                | 11 |
| Var 3:e vecka      | 8                | -  | -                | -  | 4                | -  | -                | -  |
| 1 gång/månad       | 21               | 24 | 7                | 20 | 28               | 29 | 6                | 6  |
| Ett par ggr/termin | -                | 16 | 29               | 15 | 16               | 25 | 11               | 39 |
| Oftare ht än vt    | -                | 8  | 14               | 20 | -                | 13 | -                | 6  |
| Oftare vt än ht    | -                | -  | -                | -  | -                | -  | -                | -  |
| Endast ht          | -                | 12 | 14               | 20 | -                | 17 | 17               | 22 |
| Endast vt          | -                | -  | -                | -  | -                | -  | -                | -  |
| Övrigt             | 8                | 8  | 14               | 15 | 8                | 13 | 56 <sup>1)</sup> | 11 |
| Antal lärarsvar    | 24               | 25 | 14               | 20 | 25               | 24 | 18               | 18 |

1) Här finns flera svar som anger "Sällan, p g a gångavståndet" samt "Beror på barnet självt".

Flera av lågstadielärarnas kommentarer anger att skolbarnen bör göra några besök i förskolan speciellt under hösten men färre eller inga besök alls under våren. Flera lågstadielärare framhåller att skolbarnens behov bör avgöra vilka barn som ska gå till förskolan och hur ofta detta ska ske.

"Beror helt på eleverna. Oroliga, omogna elever kan behöva förskolan, men ej de övriga." (Lågstadielärare)

"Jag tror att det är bättre att skolbarnen går oftare till lekskolan under hösten och kanske inte alls under våren. Jag har märkt vissa barn som inte alls vill gå under våren. De kanske är rädda att missa något eller helt enkelt tycker att det är barnsligt." (Lågstadielärare)

Tabell 9. Hur långt bör varje samverkanstillfälle lämpligen vara? För förskolebarn i skolan?

|                          | Förskollärare    |    |                  |    | Lågstadielärare  |    |                  |    |
|--------------------------|------------------|----|------------------|----|------------------|----|------------------|----|
|                          | 1:a för-söksåret |    | 2:a för-söksåret |    | 1:a för-söksåret |    | 2:a för-söksåret |    |
|                          | ht               | vt | ht               | vt | ht               | vt | ht               | vt |
| 30-40 minuter            | 15               | 11 | 12               | 8  | 12               | -  | -                | -  |
| 1 lektion                | 50               | 59 | 76               | 58 | 38               | 50 | 42               | 56 |
| 50-60 minuter            | 27               | 11 | 6                | 8  | 35               | 23 | 42               | 28 |
| 2 lektioner              | 4                | 11 | 6                | 25 | -                | 8  | -                | 11 |
| Hela förmiddagen         | -                | -  | -                | -  | -                | 12 | -                | 6  |
| Beror på aktivitetererna | -                | 4  | -                | -  | 8                | -  | 5                | -  |
| Övrigt                   | 4                | 4  | -                | -  | 8                | 8  | 11               | -  |
| Antal lärarsvar          | 26               | 27 | 17               | 24 | 26               | 26 | 19               | 18 |

De flesta förskollärare anger att en lektionstimme är lagom. Några menar att kortare tid kan vara lämplig (ca 30 min) under hösten med längre tid för

samverkan under våren, upp emot två lektionstimmar med rast, för att barnen ska få uppleva skolrasterna. Förskollärarna motiverar sina svar med att barnen inte orkar koncentrera sig och sitta stilla längre. Ett par lärare som uppgett att två lektionstimmar bör avsättas menar att barnen genom ett längre besök får en större helhet av besöket och att barnen därigenom hinner genomföra sina uppgifter utan stress.

De flesta lågstadielärare bedömer att en lektionstimme (40 min) alternativt en timme är lagom. Ett par lärare uppger dock att de gärna ser att förskolebarnen stannar ett helt förmiddagspass, för att förskolebarnen ska kunna följa skolklassen som den fungerar dagligen.

Tabell 10. Hur långt bör varje samverkanstillfälle lämpligen vara?  
För skolbarn i förskolan?

|                        | Förskollärare   |    |                 |    | Lågstadielärare |    |                 |    |
|------------------------|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|
|                        | 1:a försöksåret |    | 2:a försöksåret |    | 1:a försöksåret |    | 2:a försöksåret |    |
|                        | ht              | vt | ht              | vt | ht              | vt | ht              | vt |
| 30-40 minuter          | -               | -  | -               | 5  | -               | -  | -               | -  |
| 1 lektion              | 29              | 31 | 24              | 24 | 38              | 32 | 41              | 37 |
| 50-60 minuter          | 50              | 42 | 35              | 43 | 46              | 36 | 41              | 32 |
| 2 lektioner            | 8               | 19 | 24              | 29 | -               | 9  | 6               | 16 |
| Hela förmiddagen       | -               | -  | 6               | -  | -               | 14 | -               | -  |
| Beror på aktiviteterna | 4               | 4  | -               | -  | 4               | -  | 6               | 5  |
| Övrigt                 | 8               | 4  | 12              | -  | 13              | 9  | 6               | 11 |
| Antal lärarsvar        | 24              | 26 | 17              | 21 | 24              | 22 | 17              | 19 |

Förskollärarna anser mestadels att en lektionstimme (40 min) är för lite. Några menar att det är lagom, men de flesta som uppgett längre tid (1-2 tim) framhåller att skolbarnen är så aktiva i förskolan och vill pröva på så mycket, bl a skapande verksamheter, att de behöver lång tid för att hinna bli färdiga. En förskollärare på ett daghem uppger emellertid att rutinsituationerna på daghemmet kräver så lång tid av dagen att skolbarnen av den anledningen inte kan stanna mer än en timme.

Flera lågstadielärare anger att skolbarnen behöver 60 minuter eller mer för att barnen ska slippa uppleva stress och otillfredsställelse med att inte hinna få färdigt det som man varit sysselsatt med.

"Om man frågar skolbarnen har de tyckt att tiden varit knapp. Därför tror jag nog att minst 60 min samverkan för dem." (Lågstadielärare)

Men några lärare hyser farhågor för att barnen ska gå miste om väsentligheter i skolan.

"Ca 40 minuter aktiv tid räcker annars går de miste om för mycket lektionstid och får 'luckor'." (Lågstadielärare)

Vid sammanträden har också framkommit att några skolbarn, då de gått till förskolan, uttryckt oro för att gå miste om något som kamraterna skulle göra under tiden i skolan.

9.2.5 Innehåll i samverkanssituationer

Vid planeringen av innehållet i barnsamverkan i förskolan och i årskurs 1 utgick lärarna oftast från den egna planeringen. Dessutom utnyttjade man de möjligheter till komplettering som verksamheterna på det andra stadiet erbjöd (se s 139). Av lärarnas dagboksanteckningar framgår vilka verksamheter som barnen deltagit i vid samverkan i förskolan eller i skolan. Samtliga noterade verksamheter har grupperats i ett antal huvudområden (se följande översikt). För varje "samverkanspar" finns sammanställt de verksamheter som samverkan omfattat i förskolan och i årskurs 1. I nedanstående tabell sammanfattas det antal gånger (N) som de olika verksamheterna förekommit i samverkanssituationerna under de båda försöksåren. Vidare har procentuell fördelning av samtliga aktiviteter på varje verksamhetsområde beräknats.

Tabell 11. Verksamhetsinnehåll vid samverkan

| Verksamhetsområde             | Verksamheter vid samverkan i |     |     |     |           |     |     |     |
|-------------------------------|------------------------------|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|
|                               | Förskolan                    |     |     |     | Årskurs 1 |     |     |     |
|                               | ht                           |     | vt  |     | ht        |     | vt  |     |
|                               | N                            | %   | N   | %   | N         | %   | N   | %   |
| <u>1:a försöksåret</u>        |                              |     |     |     |           |     |     |     |
| Social omvärldsorientering    | 41                           | 19  | 13  | 6   | 47        | 20  | 35  | 13  |
| Språklig utveckling           | 12                           | 5   | 9   | 4   | 53        | 23  | 45  | 17  |
| Dramatiskt skapande           | 2                            | 1   | 13  | 6   | 8         | 3   | 5   | 2   |
| Bild, form, färg              | 63                           | 29  | 65  | 28  | 37        | 16  | 53  | 20  |
| Ljud, rytm, rörelse           | 26                           | 12  | 27  | 12  | 21        | 9   | 23  | 9   |
| Naturorientering              | 1                            | 0   | 13  | 6   | 19        | 8   | 56  | 21  |
| Matematisk begreppsutveckling | 1                            | 0   | 4   | 2   | 30        | 13  | 28  | 11  |
| Fritt valt arbete             | 61                           | 28  | 63  | 27  | -         | -   | -   | -   |
| Gymnastik                     | -                            | -   | -   | -   | 9         | 4   | 13  | 5   |
| Övrigt                        | 13                           | 6   | 25  | 11  | 7         | 3   | 3   | 1   |
|                               | 220                          | 100 | 232 | 100 | 231       | 100 | 261 | 100 |
| <u>2:a försöksåret</u>        |                              |     |     |     |           |     |     |     |
| Social omvärldsorientering    | 30                           | 21  | 18  | 11  | 38        | 23  | 44  | 21  |
| Språklig utveckling           | 4                            | 3   | 1   | 1   | 39        | 24  | 36  | 17  |
| Dramatiskt skapande           | 1                            | 1   | 4   | 2   | 0         | 0   | 6   | 3   |
| Bild, form, färg              | 34                           | 24  | 58  | 36  | 43        | 27  | 43  | 20  |
| Ljud, rytm, rörelse           | 17                           | 12  | 18  | 11  | 13        | 8   | 17  | 8   |
| Naturorientering              | 0                            | 0   | 8   | 5   | 10        | 6   | 35  | 17  |
| Matematisk begreppsutveckling | 0                            | 0   | 2   | 1   | 15        | 9   | 18  | 8   |
| Fritt valt arbete             | 53                           | 38  | 41  | 25  | -         | -   | -   | -   |
| Gymnastik                     | -                            | -   | -   | -   | 3         | 2   | 10  | 5   |
| Övrigt                        | 1                            | 1   | 11  | 7   | 1         | 1   | 3   | 1   |
|                               | 140                          | 100 | 161 | 100 | 162       | 100 | 212 | 100 |

Av tabellen framgår att innehållet i samverkanssituationerna i förskolan till största delen inneburit

- . bild, form och färgaktiviteter,
- . fritt val av aktiviteter,
- . social omvärldsorientering,
- . ljud, rytm och rörelseaktiviteter.

Samverkanstillfällena förlagda till årskurs 1 har innehållsligt mestadels inneburit

- . språklig utveckling,
- . bild, form och färgaktiviteter,
- . social omvärldsorientering,
- . naturorientering (under vårterminen).

Dessutom har aktiviteter rörande matematisk begreppsutveckling och ljud, rytm, rörelse förekommit vid ett flertal samverkanstillfällen.

En rad olika aktiviteter förekommer inom varje verksamhetsområde. Här ges exempel på ett antal aktiviteter som grupperats till de angivna huvudområdena:

Tabell 12. Exempel på aktiviteter inom olika verksamhetsområden

| Verksamhetsområde             | I förskolan                                                       | I årskurs 1                                                                                              |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Social omvärldsorientering    | Presentation av förskolan, gemensam måltid, badvett               | Samtal om familjen, etiska samtal, skolmåltid, presentation av skolan, bibliska berättelser, olika seder |
| Språklig utveckling           | Samtal, saga                                                      | Saga, ljudanalys (inlärning av bokstav), samtal om bild, LTG, läsövning                                  |
| Dramatiskt skapande           | Dockspel, illustrera årstidsaktiviteter                           | Illustrera berättelse                                                                                    |
| Bild, form, färg              | Måla, klippa, klistra, blanda färg; leera, saltdeg, collage       | Klippa, klistra, måla                                                                                    |
| Ljud, rytm, rörelse           | Lyssna på olika ljud, sång, rytmorkester, rytmik, lystringsövning | Sång, sånger från andra länder                                                                           |
| Naturorientering              | Djur, experiment med vatten                                       | Djur, frukter, växter, vårblommor och vårfåglar, plantering, människokroppen, vinterfåglar, höstblommor  |
| Matematisk begreppsutveckling | Lång-kort, klockan                                                | Geometriska former, klockan, mängder, logiska block, antal, aktivspel (siffran-antal), ordningstal       |

"Övrigt" i tabell 11 har t ex inneburit gemensam fest, gemensam utflykt, utomhuslek.

Lärarna har uppgivit att de i första hand följt den ordinarie planeringen och verksamheten (se s 139 och nedan). Därav skulle man kunna dra vissa försiktiga slutsatser beträffande innehållet i förskolan och i årskurs 1. Enligt de sammanställda uppgifterna utgörs drygt hälften av verksamheterna vid samverkan i förskolan av bild-, form-, färgaktiviteter och fritt val av aktivitet, dvs barnen väljer fritt sysselsättning. Social omvärldsorientering samt ljud-, rytm-, rörelseaktiviteter förekommer också vid ett flertal tillfällen. Aktiviteter kring språklig utveckling, dramatiskt skapande, naturorientering samt matematisk begreppsutveckling förekommer i ganska ringa utsträckning. Av tabellen framgår att verksamheterna vid samverkan i årskurs 1 fördelar sig på fler verksamhetsområden. Dramatiskt skapande förekommer sällan medan fritt val av aktivitet inte förekommer alls. Om man ser till den relativa skillnaden mellan förskolan och lågstadiet finner man, att under båda försöksåren är

- fritt valt arbete och bild, form, färg dominerande i förskolan,
- naturorientering, matematisk begreppsutveckling och språklig utveckling dominerande på lågstadiet,
- social omvärldsorientering, dramatiskt skapande, bild, form, färg samt ljud, rytm och rörelse ganska lika frekventa på de två stadierna.

Dessa jämförelser mellan frekvenser av olika aktiviteter i förskolan och i årskurs 1 torde ge en ganska god beskrivning av verksamhetens inriktning.

De skillnader i innehåll i samverkanssituationerna i förskolan respektive i skolan som framkommit här kan tolkas så att verksamheterna kan komplettera varandra. Barnen har fått fler tillfällen till varierande aktiviteter. Lärarna har i vissa fall anpassat verksamheten i samverkanssituationen till bl a behov som funnits i barngrupperna. Denna har dock oftare inneburit en anpassning av svårighetsgrad av innehållet än en anpassning till visst innehåll (se också nedan).

Av exemplifieringarna i tabell 12 finner man vissa olikheter i inriktningen på "samma verksamhetsområde" vad gäller förskolan respektive årskurs 1, olikheter som av lärare och barn skulle kunna utnyttjas som kompletterande verksamheter, där skolan kan bygga vidare på förskolan (jfr t ex språklig utveckling).

I vårenkäten under andra försöksåret frågades om läraren i samverkanssituationerna frångått det innehåll och/eller den metodik som vanligen tillämpats och i så fall hur. Samtliga förskollärare som besvarat frågan (19) har lämnat samma svar: "Nej." Tretton av 19 lågstadielärarsvar är också "nej". Två anger "i regel inte" och "mycket lite". Några tillägger att de

valt att samverka vid sådana tillfällen som skulle passa båda barngrupperna. Två lärare anger att de förklarar uppgifterna grundligare och att de i slutet av vårterminen fått göra för enkla uppgifter med hänsyn till förskolebarnen.

I lärarenkäterna ställdes frågor angående vilka aktiviteter vid samverkanstillfällena som fungerat bäst för barnen i förskolan och i skolan. Av svaren framgår bl a följande:

- Förskollärare anger att vid samverkan i förskolan har vissa aktiviteter fungerat bäst för både skolbarn och förskolebarn, nämligen fritt val av aktivitet; fri lek; styrd aktivitet; skapande aktiviteter såsom modellering av lera, målning, klippning, tryck; rytmik (jfr tabell 13).
- Förskollärare anger att vid samverkan i förskolan finns vissa aktiviteter som fungerat bäst för skolbarnen, nämligen självvalda aktiviteter såsom målning, modellering, snickring, pianospel, rytmik och organiserad lek. Lärarna anger också att skolbarnen gärna velat göra (tillverka) någon sak att ta med tillbaka till skolan.
- Förskollärare anger också vissa aktiviteter som främjat samarbetet mellan barnen. Exempel på sådan verksamhet är organiserad lek/sysselsättning, olika spel, manuella verksamheter, speciellt träslöjd. Flera förskollärare nämner också fri lek.
- Lågstadielärare anger att vid samverkan i skolan har vissa aktiviteter fungerat bäst för både skolbarn och förskolebarn, nämligen samtal, svenska (ljudinlärning, ljudanalys, bokstäver, LTG) och matematik inkl läggspel i svenska och matematik (t ex palinspel); omvärldsorientering, gymnastik, sång, manuella aktiviteter såsom klippning, klistring och målning (jfr tabell 13).
- Lågstadielärare anger vissa aktiviteter som fungerat bäst för förskolebarnen: hembygdslektioner (oä), samtal, egna berättelser, teckning och gymnastik.
- Lågstadielärare anger beträffande aktiviteter som bäst främjat samarbetet mellan barnen att läggspel (t ex aktiv- och palinspel), klippning, klistring fungerat väl. Framför allt nämns uppgifter där barnen kunnat hjälpa varandra. "När barnen fått fungera som lärare åt förskolebarnen."

Dessa sammanfattningar upptar i stort sett samtliga aktiviteter som lärarna uppgivit. Stor spridning på de nämnda aktiviteterna finns. Detta innebär att inga aktiviteter fått majoriteten av svar. Se tabell 13! Man skulle kunna tolka detta så, att de aktiviteter som valts vid samverkanstillfällena har fungerat väl. I tabellen ingår samtliga angivna aktiviteter för båda försöksåren (N) samt procentuell fördelning.

Betydligt färre exempel nämns beträffande verksamheter som fungerat sämst vid samverkan. Några förskollärare nämner att fri lek lett till grupperingar av enbart skolbarn respektive förskolebarn utan samarbete. Vidare nämns att samverkan fungerat dåligt då "barnen bara rusat in och tagit för sig av aktiviteter". Alltför styrda aktiviteter, då alla skulle göra en viss sak, har inte heller fungerat väl. För kort tid för samverkan har medfört att barnen inte blivit färdiga. Flera förskollärare nämner detta som orsak

Tabell 13. Aktiviteter som fungerat bäst för både skolbarn och förskolebarn vid samverkan

| Förskollärare                                              |     |     | Lågstadielärare                                                           |     |     |
|------------------------------------------------------------|-----|-----|---------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| Aktiviteter                                                | N   | %   | Aktiviteter                                                               | N   | %   |
| Fritt val av aktivitet                                     | 17  | 13  | Samtal                                                                    | 4   | 3   |
| Styrd aktivitet                                            | 16  | 12  | Saga                                                                      | 4   | 3   |
| Fri lek                                                    | 28  | 21  | Svenska                                                                   | 15  | 11  |
| Organiserad lek                                            | 5   | 4   | Matematik                                                                 | 10  | 7   |
| Skapande aktivitet<br>(lera, målning,<br>klippning, tryck) | 25  | 19  | Omvärldsorientering                                                       | 14  | 10  |
| Rytmik-gymnastik                                           | 8   | 6   | Gymnastik                                                                 | 18  | 13  |
| Rytmorkester                                               | 4   | 3   | Sång, musik                                                               | 11  | 8   |
| Snickring                                                  | 2   | 2   | Lek                                                                       | 1   | 1   |
| Samling, gruppsamverkan                                    | 8   | 6   | Manuella, skapande<br>aktiviteter (klipp-<br>ning, klistring,<br>målning) | 11  | 8   |
| Övrigt                                                     | 5   | 4   | Dramatik                                                                  | 4   | 3   |
| Vet ej                                                     | 14  | 11  | Gemensam genomgång                                                        | 4   | 3   |
|                                                            |     |     | Arbetsövningar                                                            | 6   | 4   |
|                                                            |     |     | Pararbete                                                                 | 4   | 3   |
|                                                            |     |     | Film (inkl dia, bild-<br>band)                                            | 8   | 6   |
|                                                            |     |     | Allt                                                                      | 8   | 6   |
|                                                            |     |     | Övrigt                                                                    | 8   | 6   |
|                                                            |     |     | Vet ej                                                                    | 10  | 7   |
|                                                            | 132 | 100 |                                                                           | 140 | 100 |

till att sådana verksamheter fungerat dåligt.

Lågstadielärare nämner ett par exempel på sådant som fungerat sämst, t ex svensklektioner under vårterminen "eftersom skolbarnen växt ifrån förskolebarnen" samt "lektioner med långa informationer varvid barnen fått sitta och lyssna mycket".

I enkäten ställdes också frågan: "Vad bör man ta hänsyn till vid val av samverkansaktivitet?" Citaten i ruta 11 och 12 får illustrera lärarnas uppfattning. Vart femte lärarsvar redovisas.

Ruta 11. Förskollärares synpunkter på vad man bör ta hänsyn till vid val av samverkansaktivitet

"Att man väljer en aktivitet som är avpassad efter den tid man har på sig och att man skiftar mellan styrda och fritt valda aktiviteter."

"Något gemensamt intresse där en samverkan mellan grupperna är möjlig, och där de kan stimulera varandra."

"Att alla barnen kan klara av att vara med."

"Något som är nytt för barnen, som de inte har möjlighet till på resp skola/grupp."

"Ta reda på vad det individuella barnet behöver mognadsmässigt sett."

forts

Ruta 11 forts

"Att man väljer aktivitet där barnen jobbar tillsammans."

"Välja gemensam aktivitet med olika svårighetsgrader där ömsesidig hjälp och stimulans kan ges. Tar alltså hänsyn till olika mognadsnivåer."

"Att barnen har möjlighet att nå och ta kontakt med varandra. Att både skolbarn och förskolebarn kan klara av aktiviteten."

"Vid kladdlek att man är mycket personal (minst 2)."

"Passar både förskolebarn och skolbarn."

"Man bör välja en aktivitet som stimulerar båda åldersgrupperna och som uppmuntrar till samarbete över gränserna."

"Försöka få sådan aktivitet att båda grupperna engageras."

"Att tiden är ganska knapp så att man ej organiserar för mycket. Att man har både stora och små barn blandade (i en syskongrupp)."

"Att alla barnen får så stort utbyte som möjligt. Personalen överens om tiden osv."

"Att alla barnen kan klara uppgifterna. Samarbetsaktiviteter, som de kan klara på olika nivå."

"Att det är uppgifter som båda klarar av och finner roliga."

"Barnens önskemål!"

Ruta 12. Lågstadie lärarens synpunkter på vad man bör ta hänsyn till vid val av samverkansaktivitet

"Försöka anpassa aktiviteten för både lek- och skolbarnen."

"Att uppgiften inte är för svår för förskolebarnen och att skolbarnen upplever den som meningsfylld."

"Att barnen får sitta tillsammans och får möjlighet att prata och hjälpa varandra. Bänkarna har blivit flyttats tillsammans för att kontakten skall bli bättre. Till en början stod de var för sig."

"Barnens mognad. Att alla barn kommer att klara av arbetsuppgiften. Jag tänker främst på förskolebarnen i skolan. Risk föreligger annars att barnen blir hämmade och kanske rädda för skolan."

"Barnens olika mognadsnivå, deras sätt att vara inskolade på resp stadium, pojkar-flickor."

"Båda grupperna av barn skall kunna utföra samma uppgift (vid t ex fysisk övning)."

"Att undervisningsplanen följs och att aktiviteterna blir meningsfyllda för både skolbarn och förskolebarn."

"Att välja sådana aktiviteter att ingen blir lidande av samverkansintensiteten. Skolbarnen får inte missa något i sitt skolarbete."

"Samarbetsmöjligheter."

"Det bör vara något nytt även för skolbarnen."

forts

Ruta 12 forts

"Att svårighetsgraden av aktiviteten är lämplig för alla barnen. Enkla övningar där flertalet lyckas klara sin övning. Att meddela kunskap."

"Gruppens storlek, mognad."

"Att barnen får tillfälle att prata och lära känna varandra på ett naturligt sätt. Att förskolebarnen får se vardagsrutinerna i skolan."

"Det bör vara en aktivitet där både för- och lågstadiebarn kan samverka."

"Båda grupperna ska förstå och kunna klara av uppgifterna (ev med hjälp av varandra)."

"Att välja sådana aktiviteter som båda stadierna klarar."

### 9.2.6 Observationsstudie av samverkanssituationer i förskola och i årskurs 1

För att erhålla erfarenheter från samverkanssituationer med avseende på ramfaktorer, såsom lokalutformning, samverkansmodell och personaltäthet, samspel mellan barn/barn och barn/vuxna, händelseförloppet i samverkan etc, genomfördes andra försöksåret en intensivstudie av samverkan i form av systematiska observationer. Ankarstrand-Lindström har redovisat resultaten i en arbetsrapport (1977). I det följande sammanfattas vissa uppgifter från denna studie.

Observationsstudien genomfördes i sju förskolegrupper och i sju lågstadieklasser (årskurs 1) såväl under hösten som under våren. Vid urvalet av klasser och förskolegrupper togs hänsyn till följande:

- 1) att klasserna i årskurs 1 skulle vara sammansatta i någorlunda jämn proportion av barn som haft samverkan med lågstadiet i förskolan året innan och av barn utan erfarenhet av sådan samverkan,
- 2) att grupperna så långt som möjligt skulle vara representativa för de olika samverkansmodeller som förekommit inom projektet (se ss 138-139),
- 3) att såväl daghem, deltidsgupper som klasser i årskurs 1 skulle ingå,
- 4) att grupper från såväl Burlöv som Malmö skulle ingå.

De sju förskolegrupperna bestod av två daghem i Malmö och ett i Burlöv, tre deltidsgupper i Malmö och en i Burlöv. Fem klasser i årskurs 1 fanns i Malmö och två i Burlöv. Följande tabell visar antalet barn och lärare som ingick i observationsstudien.

Tabell 14. Antal barn och lärare i observationsstudien

|        | Förskole-<br>barn | Skolbarn | Förskol-<br>lärare | Lågstadie-<br>lärare |
|--------|-------------------|----------|--------------------|----------------------|
| Hösten | 101               | 157      | 7                  | 7                    |
| Våren  | 100               | 152      | 7                  | 7                    |

För varje samverkansgrupp utvaldes så många samverkanssituationer för obser-

vationerna att varje barn skulle ha möjlighet att delta i åtminstone ett samverkanstillfälle på barnets eget stadium och ett på det andra stadiet. Antalet samverkanstillfällen i observationsstudien beror därför på samverkansmodell och gruppindelning. Varje samverkansgrupp observerades 2-4 gånger per termin beroende på den samverkansmodell som lärarna valt.

Den första observationsperioden pågick från den 12 november till den 17 december och omfattade 42 samverkanstillfällen. Den andra perioden genomfördes under tiden 8 april till 29 maj och omfattade 35 tillfällen. Totalt bygges undersökningsresultaten alltså på studier av 77 samverkanstillfällen. Huvudsyftet med undersökningen var att studera interaktion, process och struktur i samverkanssituationerna. Kontaktsätt och interpersonella relationer, roller och rollfunktioner hos både barn och lärare, samarbetsbeteenden och samarbetsklimat samt ramfaktorer, aktiviteter och vissa metodvariabler studerades (se bil 5). Kortfattat kan undersökningsvariablerna sammanfattas enligt följande:

1) ramfaktorer

- . personal, antal samt yrkesgrupp, t ex lågstadielärare, barnskötare, praktikant och lärarkandidat,
- . antal förskolebarn och skolbarn,
- . lokaler, t ex klassrum, studiehall, ateljé och våtutrymme,
- . organisationsramar, t ex typ av gruppering,
- . aktivitetsinnehåll,
- . material,
- . mobilitet, dvs barnens rörelsemönster,

2) processvariabler med inriktning på lärar-barnfunktioner, där samarbetsbefrämjande och samarbetshämmande faktorer i det sociala samspelet studerades. Här ingår

- . organisationsprocessen, som bl a omfattar val av grupp och arbetsätt, uppgiftsfördelning,
- . kommunikationsprocessen, t ex samtalsfrihet,
- . beslutsprocessen, t ex vem som fattar beslut om aktiviteter, längd av aktiviteter och material,
- . kontrollprocessen, dvs lärarens form för ledning samt motivations-teknik (t ex berömmar, negligerar) och kontrollteknik (t ex föreslår, förbjuder),
- . evalueringsprocessen, dvs i vad mån och på vilket sätt läraren värderar arbetsprocessen, resultatet respektive enskilda barn,

3) processvariabler med inriktning på socialt samspel mellan barnen såsom samarbetsinriktade beteenden, t ex kontaktsökande, samarbetshämmande beteenden, t ex kontaktavvisande.

Sex observatörer tränades för genomförandet av undersökningen. Interbedömaröverensstämmelsen beräknades på så sätt att antalet gemensamma markeringar dividerades med totala antalet markeringar. Vid sista träningstillfället låg

den genomsnittliga bedömaröverensstämmelsen över 80%. Samtliga observerade samverkanstillfällen fördelades slumpvis på observatörerna. Vid varje observation fanns två observatörer.

En observatör inriktade sig på helheten, ramfaktorerna, "klimatet", innehållet, positionerna, rollerna, relationsmönstret (speciellt lärare-barnrelationerna) samt kritiska händelser. Under två minuter checkades alla situationsvariabler eller styrfaktorer såsom val av grupp och kamrat, samtalsfrihet, val av aktiviteter och material etc (se ovan under punkt 2 samt bil 5) och registrerades. Efter denna tidsmodul övergick observatören till lärar-barninteraktion, som observerades och registrerades under två minuter. Under hela observationsperioden (=tiden för samverkan) växlade observatören mellan dessa två slag av observationer. Den andre observatören observerade samtidigt barnsampelet med avseende på samarbetsinriktade beteenden respektive samarbetshämmande beteenden samt grad av interaktion (passivitet-samarbete). Ett barn observerades i taget. Barnen hade numrerats. Därvid iaktogs och registrerades barnets sociala samspel (se bil 5) samt sysselsättning. Oftast hann observatören med hela barngruppen på ungefär fyra minuter, varefter denne började om att iaktta barn nr 1, 2 osv. Detta skedde också under hela observationsperioden.

Observatörerna har efter varje samverkanstillfälle intervjuat lärarna angående lärarens syfte med samverkanstillfället. Några konkreta exempel på hur samverkanssituationer kan vara utformade ges på ss 140-142.

Bearbetningen av datamassan har inneburit att värdena för styrfaktorvariabler och sociala samspelsvariabler överförts till procentuella värden. Genomsnittligt observerad tid för respektive kategori uttryckt i procent av totala observationstiden för variabeln redovisas och benämns medelvärde av procenttal. Det är dessa värden som finns i följande tabeller.

Ramfaktorerna har haft en betydelse för samverkan. Den fysiska miljön, speciellt lokalen, kan relateras till verksamhetens utformning. Förskolan disponerar i stort sett dubbelt så stor yta inomhus som en klass elever i årskurs 1. Undersökningsresultaten visar att stillasittandet i skolan i samverkanssituationerna är fyra-fem gånger så högt som i förskolan (procentuell tid av samverkan), se tabell 15. Lågstadielärarna har i samverkanssituationerna försökt att variera innehållet på olika sätt, t ex genom inslag av sång och musikavlyssning, varvning av kollektiv undervisning och individuellt arbete eller pararbete. En öppen skola (samskapsskola) gav större möjligheter för barnens rörlighet i samverkanssituationen.

Tabell 15. Barnens rörelsemönster: förskolebarn och lågstadiebarn vid samverkan i olika lokaliteter

| Typ av förskola/<br>skola | Fritt i hela lokalen | Fritt i viss del av lokalen | Viss plats | Stilla | Planlöst |
|---------------------------|----------------------|-----------------------------|------------|--------|----------|
| <u>Hösten</u>             |                      |                             |            |        |          |
| Daghem                    | 63                   | 0                           | 17         | 23     | 0        |
| Deltidsgrupp              | 54                   | 19                          | 6          | 22     | 0        |
| Årskurs 1                 | 5                    | 1                           | 9          | 85     | 0        |
| <u>Våren</u>              |                      |                             |            |        |          |
| Daghem                    | 80                   | 14                          | 0          | 6      | 0        |
| Deltidsgrupp              | 68                   | 6                           | 10         | 16     | 0        |
| Årskurs 1                 | 2                    | 3                           | 18         | 78     | 0        |

Utrymmets storlek är också relaterad till typ av gruppering vid samverkan. De flesta lärare i observationsstudien har haft regelbunden samverkan på skolans hel- eller halvklasslektion (jfr tabell 16).

Tabell 16. Organisationsramar: typ av gruppering, förskolebarn och lågstadiebarn vid samverkan

| Typ av förskola/<br>skola | Helgrupp<br>osystem.<br>blandn. | Par<br>system.<br>blandn. | Grupper <sup>2)</sup><br>homogena | Grupper <sup>3)</sup><br>hetero-<br>gena | Blandade <sup>4)</sup> |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|------------------------|
| <u>Hösten</u>             |                                 |                           |                                   |                                          |                        |
| Daghem                    | 15                              | 0                         | 0                                 | 21                                       | 65                     |
| Deltidsgrupp              | 7                               | 0                         | 0                                 | 35                                       | 58                     |
| Årskurs 1                 | 35                              | 8                         | 14                                | 26                                       | 17                     |
| <u>Våren</u>              |                                 |                           |                                   |                                          |                        |
| Daghem                    | 14                              | 2                         | 2                                 | 21                                       | 61                     |
| Deltidsgrupp              | 18                              | 0                         | 4                                 | 15                                       | 64                     |
| Årskurs 1                 | 33                              | 8                         | 0                                 | 20                                       | 39                     |

- 1) Förskolebarn och lågstadiebarn.
- 2) Gruppen indelad i mindre grupper med antingen förskolebarn eller lågstadiebarn.
- 3) Gruppen indelad i mindre grupper bestående av förskolebarn och lågstadiebarn blandade.
- 4) Olika gruppstorlekar och enskilda individer.

De samverkansgrupper som tillämpat de mera individinriktade modellerna (se s 138) har haft kort gångavstånd mellan skolorna. Upptagningsområdena för förskolan och skolan har till stor del överensstämt. Detta har inneburit att barnen bott i närheten av varandra och ofta känt varandra tidigare. Lärarna har här också haft bättre möjligheter att träffa varandra för gemensam planering vid lämpliga tillfällen under dagtid.

En annan ramfaktor som påverkat samverkanssituationens utformning är personaltätheten. Skolbarnen som besökt förskolan har oftast mött flera

(ibland ända upp till fyra) vuxna i samverkanssituationen. Dels har detta underlättat för förskolläraren vid genomförandet, dels har skolbarnen stimulerats av att få möta flera vuxna som haft mer tid än som är vanligt i skolan att själva delta i aktiviteterna samt haft tid att sitta och lyssna och diskutera. I regel har förskolebarnen vid samverkan i årskurs 1 mött en enda vuxen, lågstadieläraren.

Beträffande materialen i samverkanssituationerna visar undersökningen att barnen fått nya erfarenheter av material och hjälpmedel på det samverkande stadiet. Förskolebarnen har i skolan fått nya erfarenheter av t ex audio-visuella hjälpmedel, gymnastikredskap, arbetsböcker, räknspel och flano-bilder. Lågstadiebarnen har i förskolan haft tillgång till en mängd material för skapande, konstruktiv verksamhet samt symbol- och regellekar.

Då det gäller processvariabler med inriktning på lärar-barnfunktioner (punkt 2 ovan) har bl a studerats vem som fattar beslut om grupperingar. Resultaten från studier av denna faktor framgår av nedanstående tabell.

Tabell 17. Organisationsprocessen. Val av gruppstorlek i samverkanssituationerna

| Typ av förskola/<br>skola | Läraren<br>bestäm-<br>mer | Barnen<br>bestäm-<br>mer | Läraren<br>och barnen<br>bestämmer |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| <u>Hösten</u>             |                           |                          |                                    |
| Daghem                    | 31                        | 65                       | 4                                  |
| Deltidsgrupp              | 21                        | 79                       | 1                                  |
| Årskurs 1                 | 95                        | 5                        | 0                                  |
| <u>Våren</u>              |                           |                          |                                    |
| Daghem                    | 23                        | 55                       | 23                                 |
| Deltidsgrupp              | 18                        | 82                       | 0                                  |
| Årskurs 1                 | 94                        | 6                        | 0                                  |

I skolan bestämmer läraren nästan hela tiden gruppstorlek, medan barnen i förskolan mestadels bestämmer själva.

Av betydelse är också vilket huvudsakligt arbetssätt och vilken frihet att samtala som präglat samverkanssituationerna. Resultaten från dessa studier ges i tabell 18 och 19.

Fri lek förekommer i betydande utsträckning vid samverkan i förskolan, medan sådan fri lek inte förekommer vid samverkan i årskurs 1. Motsvarande resultat erhöles också från lärarnas dagböcker, se s 152. I årskurs 1 har en enda klass fri lek under observationerna på hösten, medan de övriga sex klasserna aldrig har fri lek. I skolan förekommer ganska ofta att lågstadieläraren grupperar ett förskolebarn och ett lågstadiebarn i par samt uppmanar lågstadiebarnet att hjälpa förskolebarnet med en uppgift som är densamma för de båda barnen (se s 166).

Tabell 18. Organisationsprocess. Arbetssätt i samverkanssituationerna

| Typ av<br>förskola/<br>skola | Kollek-<br>tivt <sup>1)</sup> | Fri lek | Grupp            | Indiv. arbete           |                  | Blandat |
|------------------------------|-------------------------------|---------|------------------|-------------------------|------------------|---------|
|                              |                               |         | Samma<br>uppgift | Olika<br>uppgif-<br>ter | Samma<br>uppgift |         |
| <hr/>                        |                               |         |                  |                         |                  |         |
| <u>Hösten</u>                |                               |         |                  |                         |                  |         |
| Daghem                       | 11                            | 2       | 0                | 10                      | 26               | 51      |
| Deltidsgrupp                 | 10                            | 32      | 0                | 13                      | 15               | 31      |
| Årskurs 1                    | 48                            | 3       | 8                | 2                       | 36               | 2       |
| <hr/>                        |                               |         |                  |                         |                  |         |
| <u>Våren</u>                 |                               |         |                  |                         |                  |         |
| Daghem                       | 16                            | 50      | 2                | 8                       | 0                | 23      |
| Deltidsgrupp                 | 17                            | 66      | 0                | 9                       | 5                | 3       |
| Årskurs 1                    | 34                            | 0       | 7                | 3                       | 44               | 13      |

1) Alla barn är sysselsatta som en enhet, lyssnar på läraren, får information, diskuterar.

Tabell 19. Kommunikationsprocessen. Samtalsfrihet i samverkanssituationerna

| Typ av<br>förskola/<br>skola | Fritt | Dämpat | Samtal<br>om ett<br>ämne | Endast<br>med<br>handupp-<br>räkning | Inget<br>samtal |
|------------------------------|-------|--------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| <hr/>                        |       |        |                          |                                      |                 |
| Hösten                       |       |        |                          |                                      |                 |
| Daghem                       | 92    | 0      | 0                        | 6                                    | 1               |
| Deltidsgrupp                 | 87    | 1      | 10                       | 3                                    | 0               |
| Årskurs 1                    | 11    | 29     | 6                        | 42                                   | 11              |
| <hr/>                        |       |        |                          |                                      |                 |
| Våren                        |       |        |                          |                                      |                 |
| Daghem                       | 86    | 6      | 6                        | 0                                    | 3               |
| Deltidsgrupp                 | 91    | 3      | 6                        | 0                                    | 0               |
| Årskurs 1                    | 21    | 38     | 0                        | 27                                   | 14              |

I förskolan förekommer fritt samtal största delen av tiden, medan man i skolan varierar mellan fritt samtal, dämpat samtal (så att barnen inte stör varandra) och tal endast efter handuppräkning.

Tabell 20. Beslutsprocessen. Val av aktivitet i samverkanssituationerna

| Typ av förskola/skola | Läraren   | Barnen    | Läraren  | Lärare o       |
|-----------------------|-----------|-----------|----------|----------------|
|                       | bestämmer | bestämmer | föreslår | barn bestämmer |
| <u>Hösten</u>         |           |           |          |                |
| Daghem                | 38        | 38        | 19       | 5              |
| Deltidsgrupp          | 26        | 54        | 6        | 13             |
| Årskurs 1             | 95        | 5         | 0        | 0              |
| <u>Våren</u>          |           |           |          |                |
| Daghem                | 17        | 46        | 37       | 0              |
| Deltidsgrupp          | 27        | 60        | 13       | 0              |
| Årskurs 1             | 100       | 0         | 0        | 0              |

Tabell 21. Beslutsprocessen. Val av material i samverkanssituationerna

| Typ av<br>förskola/<br>skola | Läraren<br>bestäm-<br>mer | Barnen<br>bestäm-<br>mer | Läraren<br>före-<br>slår | Inget<br>mate-<br>rial |
|------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| <u>Hösten</u>                |                           |                          |                          |                        |
| Daghem                       | 37                        | 37                       | 26                       | 1                      |
| Deltidsgrupp                 | 26                        | 46                       | 23                       | 6                      |
| Årskurs 1                    | 67                        | 0                        | 8                        | 25                     |
| <u>Våren</u>                 |                           |                          |                          |                        |
| Daghem                       | 12                        | 36                       | 45                       | 6                      |
| Deltidsgrupp                 | 28                        | 30                       | 29                       | 13                     |
| Årskurs 1                    | 81                        | 0                        | 0                        | 19                     |

Beträffande såväl val av aktivitet som val av material bestämmer läraren vid samverkan i årskurs 1 markant mer än vad personalen i förskolan gör. Enligt undersökningresultaten bestämmer barnen aldrig vare sig val av aktivitet eller val av material i skolan. I en intervjuundersökning bland barnen i för- söksverksamheten (se s 181 ff) framkom bl a att 95% av skolbarnen anger att deras fröken bestämmer "ganska mycket" eller "mycket" av vad barnen ska göra i skolan. Nästan lika stor andel av förskolebarnen uppger att fröken i sko- lan bestämmer "ganska mycket" eller "mycket" av vad barnen gör vid samverkan. Uppgifterna från observationsstudien och intervjuundersökningen går entydigt i samma riktning.

Observationsstudien visar att både förskollärare och lågstadielärare på olika sätt försökt skapa stimulerande samverkanssituationer både för den be- sökande gruppen barn och för den egna barngruppen. Syftena med samverkan har varierat och därmed också genomförandet. Enligt de redovisade resultaten kan den enskilda lärarens syfte med den enskilda samverkanssituationen sättas i direkt relation till hur samverkanssituationen organiserats och utformats. Därvid har sex olika mönster kunnat urskiljas:

Lågstadielärare, som angett att det huvudsakliga syftet varit

- 1) att lära barnen vissa fakta, har genomfört traditionell klassrumsunder- visning, där förskole- och lågstadiebarn placerats i rader eller i mind- re grupper. Samtalen har varit lärarstyrda med individuella uppgifter som varit lika för alla barn;
- 2) att förskolebarnen skulle lära känna skolmiljön och barnen i årskurs 1 samt skulle få uppleva samarbete med skolbarnen och hur undervisningen kan te sig, har låtit förskolebarnen själva välja var de ville sitta. Man har haft undervisningssamtal, där barn och lärare varit ungefär lika aktiva. Barnen har också haft frihet att välja kamrater och vissa syssel- sättningar;

- 3) att få förskolebarn och lågstadiebarn att lära känna varandra, att samarbeta och att hjälpa varandra, har låtit barnen arbeta i par (ett förskolebarn och ett lågstadiebarn) med en gemensam uppgift;
- 4) att barnen skulle "få kunskaper som var lämpliga för båda stadierna" och att förskolebarnen skulle lära känna skolmiljön och barnen i årskurs 1, har låtit barnen sitta i par (som ovan) med individuella uppgifter som varit lika för alla;

Förskollärare, som angett att det huvudsakliga syftet varit

- 5) att förskolebarn och lågstadiebarn skulle intressera sig för och samarbeta kring olika verksamheter samt att lågstadiebarnen skulle få sina aktivitetsbehov tillgodosedda, har samlat barnen kring en eller flera fasta aktiviteter. Barnen har själva valt kamrat och sittplats. I olika grupperingar har barnen arbetat med var sin uppgift, som varit lika för alla;
- 6) att förskolebarn och lågstadiebarn skulle samarbeta och "att lågstadiebarnen ska få upplevelser på ett mera fritt sätt än i skolan och kunna få diskutera fritt med varandra när de arbetar och leker" samt "få utlopp för sitt rörelsebehov och skapande fantasi", har arrangerat för fri lek. Barnen har själva fritt valt verksamhet, material, kamrat etc.

Det sociala samspelet mellan vuxna-barn studerades alltså vid observationerna, varvid vissa "mönster" i lärarens och barnens förhållningssätt framkom. I den ovan angivna arbetsrapporten av Ankarstrand-Lindström (1977) exemplifieras detta på följande sätt.

"Jämför vi samverkanssituationerna i skolan (åk 1) med förskolan beträffande informations- och kommunikationsprocess ser vi att förskolläraren oftast samtalar med barnen genom att slå sig ned hos dem, diskuterar en längre stund med det enskilda barnet, frågar och 'spinner' vidare på barnets svar med vad hon själv tycker, känner eller har upplevt eller genom nya frågor ('påbyggnadsfrågor'). Barnet fortsätter ofta att fråga eller berätta spontant. Lärarens frågor är ofta divergenta dvs svaren behöver varken vara givna eller förväntade. Frågorna kan vara personorienterade ex 'hur känns det?' 'Är du intresserad av sånt här?' eller åsiktsfrågor 'Hur tycker du att vi ska göra med ärtpäsen?' eller 'Vad vill du göra?' Ofta frågar barnen läraren om saker och ting, fakta-frågor som personliga frågor.

I skolan (åk 1) i samverkanssituationerna frågar läraren ofta konvergenta frågor dvs svaren på dessa är förväntade och givna. Frågorna är för det mesta faktaorienterade. Mycket sällan fortsätter läraren med en påbyggnadsfråga till samma elev så att ett samtal utspinner sig. Om eleven någon gång uttrycker sin egen åsikt tas sällan denna upp till diskussion. Istället svarar ofta läraren med en nick eller ett vänligt accepterande.

I samverkanssituationerna på förskolan ägnar sig lärarna förhållandenvis ganska mycket åt lågstadiebarnen, frågar dem ofta hur de (lågstadiebarnen) vill göra, eller 'Hur kan man göra här, tycker du?' Förskole-

barnen får däremot mer konkreta förslag ex 'Du kanske kan ta ett nytt pussel'. Förskolläraren uppmanar (positivt, som orienteringshjälp) förskolebarn och lågstadiebarn ungefär lika mycket och då individuellt, inte i grupp. I flera samverkanssituationer har förskolläraren berömt eller uppmuntrat lågstadiebarnen förhållandevis mera än de egna förskolebarnen.

---

I de flesta samverkanssituationerna på förskolan i observationsstudien har barnen själva fått hämta fram material eller fått anvisningar om var det finns.

I samverkanssituationerna på skolan har lärarna ofta uppmanat sina egna lågstadiebarn att hjälpa förskolebarnen, huvudsakligast i pargruppsituationerna, men även i andra sammanhang.

---

I nästan alla de observerade samverkanssituationerna på skolan (åk 1) har det material, som barnen fått använda, hämtats fram av läraren och delats ut av henne. Om barnen velat hämta fram något själva har de inte sällan blivit bemötta av 'sitt ner, så kommer jag istället'." (Ankarstrand-Lindström, 1977, ss 123-125)

Till denna exemplifiering kan fogas några resultat som gäller vägledning, initiativ till vägledning samt lärarens position i lokalen och i förhållande till barnen.

Tabell 22. Vägledning i samverkanssituationerna

| Typ av förskola/skola | Individuell | Helgrupp | Smågrupp | Ingen |
|-----------------------|-------------|----------|----------|-------|
| <u>Hösten</u>         |             |          |          |       |
| Daghem                | 63          | 15       | 18       | 5     |
| Deltidsgrupp          | 49          | 10       | 24       | 18    |
| Årskurs 1             | 38          | 35       | 13       | 15    |
| <u>Våren</u>          |             |          |          |       |
| Daghem                | 42          | 12       | 45       | 1     |
| Deltidsgrupp          | 34          | 17       | 22       | 26    |
| Årskurs 1             | 46          | 38       | 13       | 4     |

Tabell 23. Initiativ till vägledning i samverkanssituationerna

| Typ av förskola/skola | Lärare | Barn | Lärare <sup>1)</sup><br>Barn | Ingen |
|-----------------------|--------|------|------------------------------|-------|
| <u>Hösten</u>         |        |      |                              |       |
| Daghem                | 5      | 0    | 91                           | 5     |
| Deltidsgrupp          | 11     | 30   | 47                           | 12    |
| Årskurs 1             | 44     | 13   | 38                           | 5     |
| <u>Våren</u>          |        |      |                              |       |
| Daghem                | 19     | 25   | 45                           | 11    |
| Deltidsgrupp          | 21     | 20   | 35                           | 25    |
| Årskurs 1             | 49     | 0    | 47                           | 4     |

1) Läraren ger hjälp såväl ombedd av ett barn som på eget initiativ.

Tabell 24. Lärarens position i samverkanssituationerna

| Typ av<br>förskola/<br>skola | Framför<br>barnen | Bland<br>barnen | Bakom<br>barnen | Annan del<br>av loka-<br>len |
|------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|
| <u>Hösten</u>                |                   |                 |                 |                              |
| Daghem                       | 11                | 88              | 1               | 0                            |
| Deltidsgrupp                 | 14                | 80              | 0               | 6                            |
| Årskurs 1                    | 45                | 50              | 5               | 1                            |
| <u>Våren</u>                 |                   |                 |                 |                              |
| Daghem                       | 7                 | 90              | 3               | 0                            |
| Deltidsgrupp                 | 6                 | 92              | 0               | 2                            |
| Årskurs 1                    | 33                | 60              | 7               | 0                            |

Vid samverkan i skolan sker vägledning främst till hela gruppen eller individuellt. I såväl daghem som deltidsgupper sker vägledning sällan till hela gruppen utan mer till smågrupper eller individuellt. Av resultaten från vårens undersökningar finner man att i ca 25% av tiden i deltidsguppen sker ingen vägledning alls.

Initiativ till vägledning tas i ungefär hälften av tiden i årskurs 1 av läraren. I mindre utsträckning tas initiativ av förskolans personal vid samverkan i förskolan. Lärare och barn tar initiativ till vägledning i ganska stor utsträckning i såväl förskolan som i årskurs 1. Detta innebär att läraren samtalar med enskilt barn eller barngrupp, bygger vidare på vad barnen säger, frågar och svarar, tar del i barnens erfarenheter, berättar mer etc.

I skolan befinner sig läraren i betydligt större utsträckning än i förskolan framför barnen. I förskolan befinner sig läraren största delen av tiden bland barnen. Lokalutformning i förskola respektive i skolan påverkar sannolikt lärarens position i verksamheten bland barnen.

Beträffande det sociala samspellet mellan förskolebarnen och lågstadiebarnen i samverkanssituationerna visar resultaten ytterst få noteringar för samarbetshämmande beteenden. Sådana beteenden har alltså förekommit mycket sällan. Kvantiteten samarbetsbefrämjande beteenden framgår av följande diagram, som anger frekvensen socialt samspel mellan samtliga barn i gruppen, dvs mellan förskolebarn och/eller lågstadiebarn. I diagrammen har siffermarkeringarna följande innebörd:

- 1 = Ensamlek, individuellt arbete
- 2 a= Tittar (neutralt)
- 2 b= Tittar på (uppmärksam)
- 3 = Söker kontakt med någon (några) dvs med barn och/eller lärare
- 4 = Knuffar, fnittrar
- 5 = Parallell lek eller arbete
- 6 = Associativ lek eller arbete (med andra barn i visst samspel)
- 7 = Samarbete (sammanfattar 7+, 8+, 9+ i variabelöversikten bil 5)

Diagram 16. Socialt samspel mellan barnen i samverkanssituationer, hösten.  
Medelvärde av procenttal

■ förskolebarn  
□ barn i årskurs 1

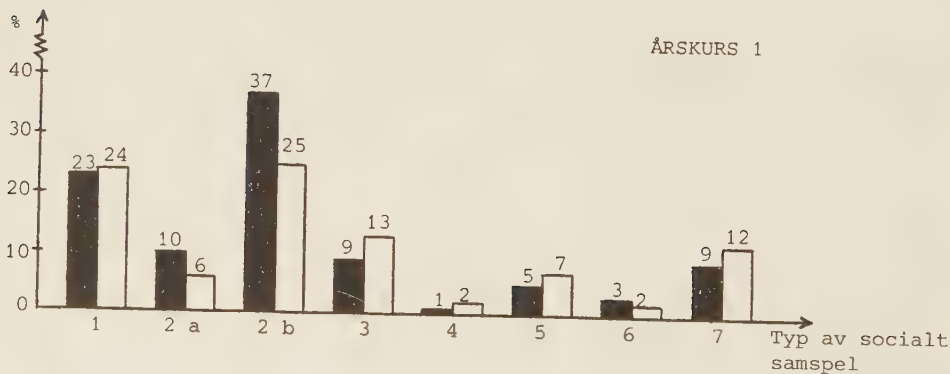
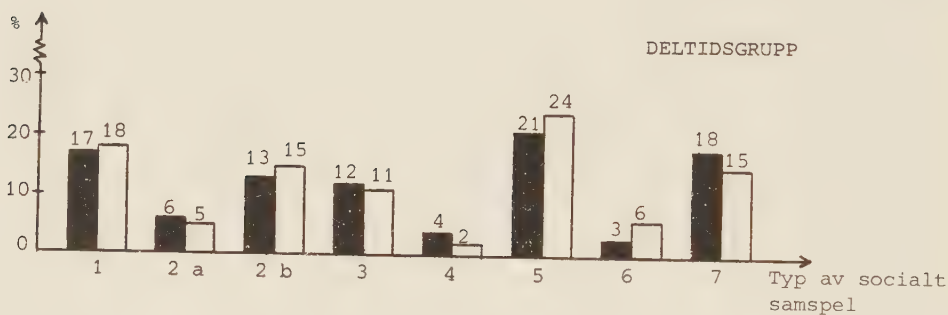
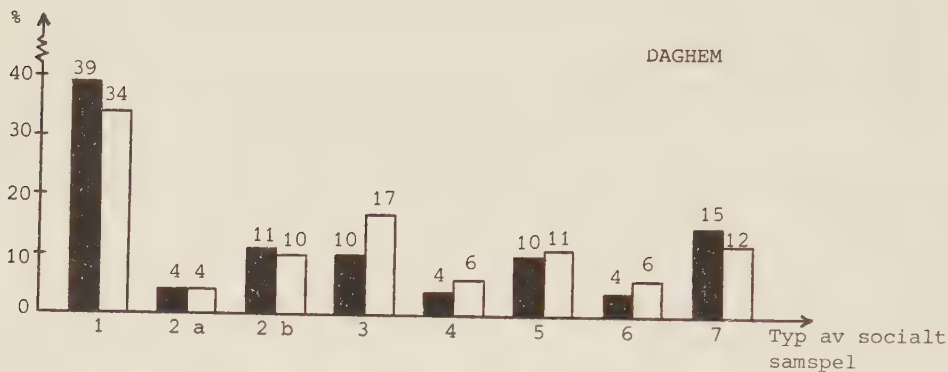
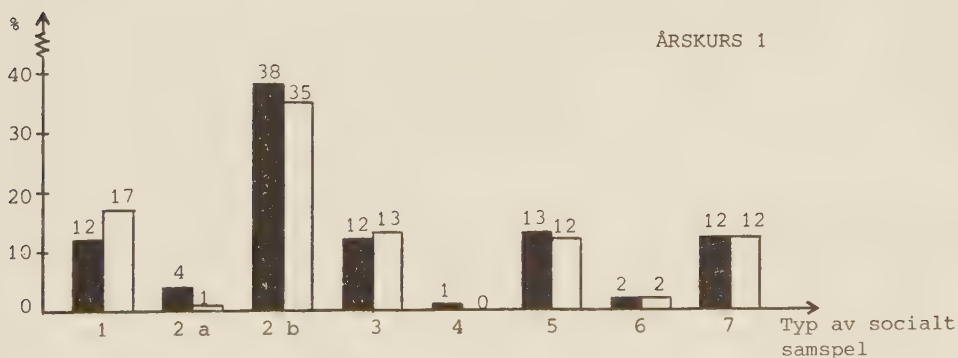
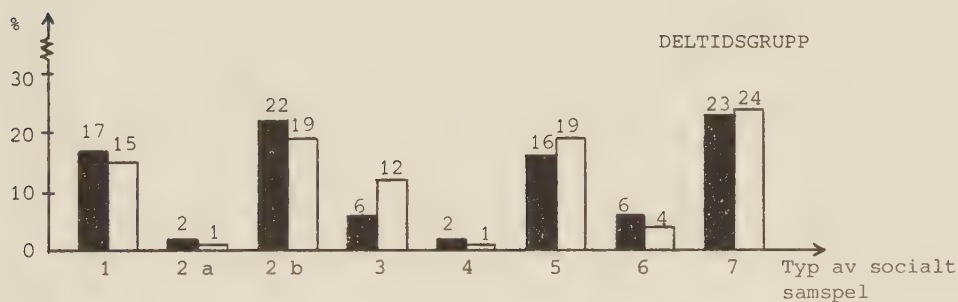
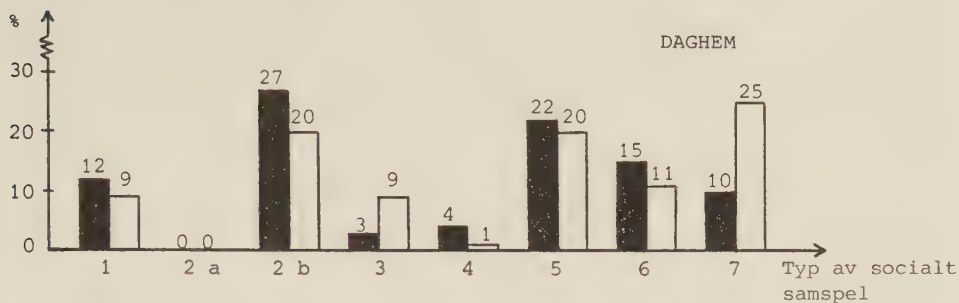


Diagram 17. Socialt samspel mellan barnen i samverkanssituationer, våren.  
Medelvärde av procenttal

■ förskolebarn  
□ barn i årskurs 1



Någon eller ett par procent av registreringarna finns på en kategori "Övrigt", som ej medtagits i diagrammen. De vanligast förekommande beteendena för socialt samspel i samverkanssituationerna är enligt resultaten för

hösten

- i daghemmen: ensamlek/individuellt arbete
- i deltidsgруппerna: parallell lek (arbete), ensamlek (arbete), och samarbete
- i årskurs 1: tittar på, ensamlek (arbete)

våren

- i daghemmen: tittar på, parallell lek (arbete), samarbete (mest skolbarnen)
- i deltidsgруппerna: samarbete, tittar på
- i årskurs 1: tittar på

Den mest markanta förändringen från hösten till våren är minskningen av ensamlek (arbete) i daghemmen och ökningen av barnsamarbetet i förskolorna (främst beträffande skolbarnens samarbete).

9.2.7 Vilka problem har lärarna upplevt vid barnsamverkan?

I lärarenkäten söktes svar på en rad frågor med avseende på olika slags problem i samband med genomförandet av samverkan. Frågorna var utformade så, att man skulle kunna få en uppfattning om i vilken utsträckning som lärarna upplevt problem vid samverkan. Lärarna har ofta i kommentarer till de fasta svarsalternativen förtydligat sina svar. Här återges frågeställningar och svarsöversikter. I samtliga tabeller betyder "N" antalet lärarsvar. För frågor som gäller förskolebarn respektive lågstadielärare motsvarar "N" antalet förskollärarsvar respektive antalet lågstadielärarsvar. Samtliga svarsfrekvenser är angivna i procenttal.

Tabell 25. Har planeringen för samverkan medfört svårigheter?

|          |    | N    Förskollärare |    |       |    |   | N    Lågstadielärare |    |       |   |   |
|----------|----|--------------------|----|-------|----|---|----------------------|----|-------|---|---|
|          |    | inte               |    | i hög |    |   | inte                 |    | i hög |   |   |
|          |    | alls               |    | grad  |    |   | alls                 |    | grad  |   |   |
|          |    | 1                  | 2  | 3     | 4  | 5 | 1                    | 2  | 3     | 4 | 5 |
| 1:a för- | Ht | 25                 | 52 | 32    | 16 |   | 26                   | 65 | 27    | 8 |   |
| söksåret | Vt | 27                 | 74 | 19    | 7  |   | 22                   | 59 | 32    | 9 |   |
| 2:a för- | Ht | 18                 | 78 | 22    | 0  |   | 18                   | 61 | 33    | 6 |   |
| söksåret | Vt | 23                 | 96 | 4     | 0  |   | 20                   | 95 | 5     | 0 |   |

Översikten visar

- att både förskollärare och lågstadielärare i ringa utsträckning upplevt svårigheter vid planeringen av samverkan,
- att ingen förskol- eller lågstadielärare upplevt svårigheter vid planeringen under vårterminen andra försöksåret.

Orsakerna till de svårigheter som angivits framgår delvis av lärarnas kommentarer. De redovisas i anslutning till tabellerna 26-29.

Av svaren att döma tycks det förhålla sig så, att efter hand som praktiska erfarenheter av barnsamverkan vunnits har också svårigheterna för lärarna vid planering för denna samverkan minskat.

Tabell 26. Har det funnits problem då det gällt att finna samverkansaktiviteter?

|          |    | N  | Förskollärare |      |   |       |      | N  | Lågstadielärare |    |   |       |   |
|----------|----|----|---------------|------|---|-------|------|----|-----------------|----|---|-------|---|
|          |    |    | inte          |      | 3 | i hög |      |    | inte            |    | 3 | i hög |   |
|          |    |    | alls          | grad |   | alls  | grad |    |                 |    |   |       |   |
|          |    |    |               |      |   |       |      |    | 1               | 2  |   | 4     | 5 |
| 1:a för- | Ht | 25 | 84            | 8    | 8 |       | 24   | 75 | 13              | 13 |   |       |   |
| söksåret | Vt | 26 | 69            | 27   | 4 |       | 25   | 64 | 28              | 8  |   |       |   |
| 2:a för- | Ht | 17 | 94            | 7    | 0 |       | 18   | 83 | 17              | 0  |   |       |   |
| söksåret | Vt | 23 | 87            | 13   | 0 |       | 20   | 65 | 15              | 20 |   |       |   |

Översikten visar

- att majoriteten av förskollärarna och lågstadielärarna inte alls eller i ringa grad haft svårigheter att finna samverkansaktiviteter (markering 1 och 2).

Av s 154 framgår att lärarna oftast utgått från den ordinarie planeringen och verksamheten vid genomförandet av barnsamverkan. I det sammanhanget anger några lågstadielärare att svårigheter funnits speciellt under våren att finna gemensamma aktiviteter i t ex svenska och matematik (jfr s 156). Överensstämmelse finns sålunda mellan de uppfattningar som lärarna framfört i olika sammanhang. En lågstadielärare uttrycker detta så:

"Det har varit svårt att hitta på aktiviteter som skolbarnen har tyckt vara meningsfulla och förskolebarnen har kunnat klara av."

I det följande behandlas ett antal möjliga problem, som kan försvåra samverkan. Frågeställningarna anges i tabellhuvudena.

Tabell 27. Har det funnits problem att passa in i samverkan i schemat?

|          |    | N  |    |    |    |  | Förskollärare     |  |                            |  |    | N  |    | Lågstadielärare |  |  |  |  |                   |  |                            |  |  |
|----------|----|----|----|----|----|--|-------------------|--|----------------------------|--|----|----|----|-----------------|--|--|--|--|-------------------|--|----------------------------|--|--|
|          |    |    |    |    |    |  | inte              |  | i hög                      |  |    |    |    |                 |  |  |  |  | inte              |  | i hög                      |  |  |
|          |    |    |    |    |    |  | alls              |  | grad                       |  |    |    |    |                 |  |  |  |  | alls              |  | grad                       |  |  |
|          |    |    |    |    |    |  | <u>1</u> <u>2</u> |  | <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> |  |    |    |    |                 |  |  |  |  | <u>1</u> <u>2</u> |  | <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> |  |  |
| 1:a för- | Ht | 25 | 72 | 4  | 24 |  |                   |  |                            |  | 25 | 52 | 20 | 28              |  |  |  |  |                   |  |                            |  |  |
| söksåret | Vt | 27 | 70 | 11 | 19 |  |                   |  |                            |  | 25 | 60 | 24 | 16              |  |  |  |  |                   |  |                            |  |  |
| 2:a för- | Ht | 17 | 71 | 24 | 7  |  |                   |  |                            |  | 18 | 61 | 11 | 28              |  |  |  |  |                   |  |                            |  |  |
| söksåret | Vt | 20 | 80 | 10 | 10 |  |                   |  |                            |  | 20 | 75 | 5  | 20              |  |  |  |  |                   |  |                            |  |  |

Av svaren framkommer

- att de flesta förskollärare (ca 3/4) inte alls eller i ringa grad haft problem att passa in samverkan (markering 1 och 2), men att ca 1/4 av förskollärarna haft problem att passa in samverkan (markering 3, 4 och 5),
- att ca 40% av lågstadielärarna (25% vt andra försöksåret) haft problem att passa in samverkan i schemat.

Knappt hälften av de medverkande lärarna har kommenterat sina svar. Bland kommentarerna anger några förskollärare ett par skäl till de upplevda svårigheterna. Ett skäl är bristande överensstämmelse mellan skolans och daghemmens mattider samt att daghemmen också tillämpar vilstunder. Ett par förskollärare med deltidsgupper påtalar svårigheter för eftermiddagsgruppernas samverkan med skolan beroende på att lågstadiets schema oftast slutar så tidigt på dagen.

Ett par lågstadielärare uppger i kommentarerna att avstånden mellan förskolan och skolan medfört att rastera ej räckt till för förflyttning, vilket i sin tur försvårat för läraren att följa uppgjort schema. Skillnader i mattider för barnen samt förskolebarnens sovtider nämns också av ett par lågstadielärare.

I några fall har lågstadielärare ändrat på schematider, vilket har meddelats alla skolbarnens föräldrar genom stencil ett par dagar i förväg. Oftast har detta skett för att förskolans eftermiddagsgrupp skulle få möjligheter till samverkan.

Tabell 28. Har det funnits tidsproblem i samverkan?

|          |    | N  | Förskollärare |          |       |          |          | N  | Lågstadielärare |          |       |          |          |
|----------|----|----|---------------|----------|-------|----------|----------|----|-----------------|----------|-------|----------|----------|
|          |    |    | inte          |          | i hög |          |          |    | inte            |          | i hög |          |          |
|          |    |    | alls          |          | grad  |          |          |    | alls            |          | grad  |          |          |
|          |    |    | <u>1</u>      | <u>2</u> | 3     | <u>4</u> | <u>5</u> |    | <u>1</u>        | <u>2</u> | 3     | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 1:a för- | Ht | 22 | 50            | 9        | 41    |          | 23       | 48 | 26              | 26       |       |          |          |
| söksåret | Vt | 26 | 42            | 23       | 35    |          | 24       | 58 | 21              | 21       |       |          |          |
| 2:a för- | Ht | 17 | 71            | 0        | 29    |          | 18       | 72 | 6               | 22       |       |          |          |
| söksåret | Vt | 23 | 70            | 9        | 22    |          | 19       | 47 | 26              | 26       |       |          |          |

Resultaten visar

- att merparten av både förskollärare och lågstadielärare inte alls eller i ringa grad upplevt tidsproblem i samverkan, speciellt icke under andra försöksåret,
- att totalt ca 1/4 av förskollärarna och lågstadielärarna i hög grad upplevt tidsproblem i samverkan.

Av kommentarerna framgår att det är framför allt långa gångavstånd samt schema- och mattider, som måste passas, vilka tillsammans medfört att bar-

nen fått för kort tid för gemensamma aktiviteter i förskolan respektive i skolan. Detta har upplevts som en stressfaktor för såväl personal som barn. Det har också inträffat att skolbarnen fått avbryta pågående verksamheter, något som upplevts negativt av barnen. Många praktiska, skapande aktiviteter inom bild, form och färg förekom vid samverkan i förskolan. Skolbarnen förfärdigade saker i trä, lera etc som inte alltid hann bli färdiga. Skolbarn har ibland efter skolans slut kommit tillbaka till förskolan (i dessa fall daghem) för att slutföra vissa pågående alster. Lärarna har berättat om besvikelser hos skolbarnen beroende på att de haft så kort tid på sig i förskolan.

Några förskollärare och lågstadielärare valde efter hand att i stället för korta regelbundna samverkanstillfällen ha längre gemensamma utbyten men mer sällan för att därigenom minska den tidspress man tidigare upplevt.

Tabell 29. Har det funnits problem då det gällt förflyttningen av barnen?

|          |    | N Betr förskolebarnen |    |               |    |   | N Betr skolbarnen |    |               |    |   |
|----------|----|-----------------------|----|---------------|----|---|-------------------|----|---------------|----|---|
|          |    | inte<br>alls          |    | i hög<br>grad |    |   | inte<br>alls      |    | i hög<br>grad |    |   |
|          |    | 1                     | 2  | 3             | 4  | 5 | 1                 | 2  | 3             | 4  | 5 |
| 1:a för- | Ht | 24                    | 67 | 8             | 25 |   | 26                | 73 | 0             | 27 |   |
| söksåret | Vt | 26                    | 77 | 4             | 19 |   | 26                | 88 | 8             | 4  |   |
| 2:a för- | Ht | 18                    | 94 | 6             | 0  |   | 18                | 83 | 6             | 11 |   |
| söksåret | Vt | 24                    | 83 | 8             | 8  |   | 18                | 72 | 6             | 22 |   |

Majoriteten av lärarna har inte alls eller i ringa grad haft problem med förflyttningen. Vi vet att ungefär hälften av samverkansparen haft långa gångavstånd med ca 10 respektive 15 minuters gångväg (se s 136). I ett par fall har biltransporter krävts. Olika arrangemang för barnens förflyttning vidtogs (se s 136 ff). För flertalet förskollärare och lågstadielärare tycks dessa arrangemang ha fungerat. I ett par kommentarer framhålles dock att avstånden upplevts som alltför långa och också påverkat schematider, tid för samverkan etc.

Sådana praktiska förhållanden som av- och påklädning av förskolebarnen speciellt vintertid har för några lågstadielärare också upplevts som tidskrävande i samband med barnens förflyttning. Bl a säger en lågstadielärare:

"Svårt att hitta tofflor och jackor i korridoren bland alla 100 par skor och förskolebarnen blev ängsliga att ej finna sina egna."

Enkäten omfattade också frågor huruvida det funnits problem då det gällt personal, lokaler respektive material. Nästan alla lärare har markerat att det inte alls funnits problem, se tabell 30.

Tabell 30. Har det funnits problem då det gällt a) personal, b) lokaler, c) material?

|                 |    | Förskollärare |              |          |    |                   | Lågstadielärare |              |          |   |                   |
|-----------------|----|---------------|--------------|----------|----|-------------------|-----------------|--------------|----------|---|-------------------|
|                 |    | N             | inte<br>alls |          | 3  | i hög<br>grad     | N               | inte<br>alls |          | 3 | i hög<br>grad     |
|                 |    |               | <u>1</u>     | <u>2</u> |    | <u>4</u> <u>5</u> |                 | <u>1</u>     | <u>2</u> |   | <u>4</u> <u>5</u> |
| <u>Personal</u> |    |               |              |          |    |                   |                 |              |          |   |                   |
| 1:a för-        | Ht | 24            | 88           |          | 0  | 13                | 26              | 96           |          | 0 | 4                 |
| söksåret        | Vt | 26            | 77           |          | 12 | 12                | 25              | 88           |          | 8 | 4                 |
| 2:a för-        | Ht | 18            | 100          |          | 0  | 0                 | 18              | 94           |          | 0 | 6                 |
| söksåret        | Vt | 24            | 96           |          | 0  | 4                 | 18              | 94           |          | 0 | 6                 |
| <u>Lokaler</u>  |    |               |              |          |    |                   |                 |              |          |   |                   |
| 1:a för-        | Ht | 26            | 96           |          | 4  | 0                 | 26              | 88           |          | 8 | 4                 |
| söksåret        | Vt | 27            | 89           |          | 4  | 7                 | 26              | 85           |          | 8 | 8                 |
| 2:a för-        | Ht | 17            | 94           |          | 6  | 0                 | 18              | 72           | 11       |   | 17                |
| söksåret        | Vt | 22            | 100          |          | 0  | 0                 | 20              | 90           | 10       |   | 0                 |
| <u>Material</u> |    |               |              |          |    |                   |                 |              |          |   |                   |
| 1:a för-        | Ht | 25            | 88           |          | 4  | 8                 | 26              | 92           |          | 8 | 0                 |
| söksåret        | Vt | 27            | 74           | 15       |    | 11                | 26              | 88           | 12       |   | 0                 |
| 2:a för-        | Ht | 18            | 94           |          | 6  | 0                 | 16              | 94           |          | 0 | 6                 |
| söksåret        | Vt | 22            | 100          |          | 0  | 0                 | 20              | 85           | 5        |   | 10                |

Några kommentarer av de få lärare som upplevt vissa problem i de nämnda avseendena redovisas nedan. Flera synpunkter sammanfaller med sådana problem som lärarna då och då omnämnde vid kvällssammanträden.

Ett par lärare som markerat att det i hög grad funnits problem, då det gällt personal, har uppgett dels att extra personal behövts i samband med barnens förflyttning, dels att man i vissa samverkanssituationer önskat ytterligare någon vuxen som medhjälpare. Det senare förhållandet gäller en lågstadielärare samt en förskollärare i deltidsgrupp, som ej hade medhjälpare.

Tillgängliga lokaler i förskola respektive i skolan tycks i de flesta fall ha varit tillräckliga vid samverkan. Ett par lågstadielärare uppger emellertid att man under resurstimmarna endast förfogat över grupprum med plats för ca 12 elever. Vid samverkan med halvklass har ofta fem-sex förskolebarn deltagit. Detta har inneburit lokalmässiga problem vid samverkan.

Beträffande tillgång på material, materialförbrukning och förvaring av material anser några lärare (framför allt förskollärare) att samverkan inneburit problem. Varje förskola har ett anslag för förbrukningsmaterial (lera, flörtkulor, färg etc). I och med att skolbarnen i så stor utsträckning deltagit i skapande aktiviteter har också förbrukningen av material ökat. I de fall då skolbarnen inte hunnit bli färdiga med sina alster har förvaringsutrymmen behövts till nästa samverkansstillfälle. Förskolan har ibland haft problem med att finna utrymme för skolbarnens pågående arbeten.

Ett par lågstadielärare uppger att vid samverkan i skolan med bild-, form- och färgaktiviteter har klassens kritaskar och saxar ej räckt till för alla barn.

Socialförvaltningen och skolförvaltningen enades om att en clearing av resurser skulle ske på så sätt att skolan skulle svara för de extra kostnader som tillkom genom att förskolebarnen under våren deltog i skolmåltider och att socialförvaltningen skulle svara för extra kostnader för förbrukningsmaterial då skolbarnen utnyttjade sådant i förskolan.

#### 9.2.8 Föräldrarnas reaktioner på samverkan

Samtliga lärare uppmanades av projektet att informera föräldrarna vid föräldramöten om försöksverksamheten. Inom projektsekretariatet utformades också en kortfattad tryckt information som lärarna fick för att ge till samtliga föräldrar. I enkäten besvarade lärarna frågor om föräldrar uttryckt positiva eller negativa reaktioner inför samverkan eller om man ej sagt någont alls. Frågorna gällde dels föräldrar till förskolebarn, dels föräldrar till skolbarn.

Tabell 31. Har föräldrar uttryckt positiva eller negativa reaktioner mot samverkan?

- a) beträffande föräldrar till förskolebarn
- b) beträffande föräldrar till skolbarn

|             | N  | Förskollärare betr föräldrar till förskolebarn |             |              | N  | Lågstadielärare betr föräldrar till skolbarn |             |              |
|-------------|----|------------------------------------------------|-------------|--------------|----|----------------------------------------------|-------------|--------------|
|             |    | Pos. reakt.                                    | Neg. reakt. | Ingen reakt. |    | Pos. reakt.                                  | Neg. reakt. | Ingen reakt. |
| 1:a för- Ht | 29 | 83                                             | 0           | 17           | 26 | 35                                           | 0           | 65           |
| söksåret Vt | 30 | 87                                             | 0           | 13           | 26 | 42                                           | 0           | 58           |
| 2:a för- Ht | 19 | 95                                             | 0           | 5            | 20 | 20                                           | 0           | 80           |
| söksåret Vt | 24 | 83                                             | 4           | 13           | 19 | 32                                           | 0           | 68           |

Några lärare har markerat på två alternativ, vilket har förklarats med att det dels fanns föräldrar som uttryckt sig om samverkan, dels föräldrar som ej givit uttryck för någon reaktion. En förskollärare uppger att två föräldrar varit negativa. Dessa föräldrar har uttryckt oro för projektets datainsamling, att enskilda barn skulle testas och att dessa resultat på något sätt skulle följa barnen genom information från projektet till skolan. (Projektets datainsamling omfattar inga data, som kan ligga till grund för individuella bedömningar.) Förskolläraren har skrivit så här: "De var rädda för testning. Att det var det enskilda barnet det gällde."

Av enkätsvaren framgår att inga föräldrar uttryckt negativa reaktioner inför själva samverkan. Drygt hälften av lågstadielärarna anger att föräld-

rar till skolbarn inte uttryckt någon mening, medan mindre än hälften av lågstadielärarna anger att föräldrar till skolbarn uttryckt positiva reaktioner till samverkan. Några lärarkommentarer (gäller föräldrar till skolbarn):

"Ett par föräldrar har tyckt det vara fint att skolbarnen kan få koppla av skolarbetet och uppleva fria aktiviteter."

"Flera föräldrar till skolbarn som hade svårigheter vid skolstarten var mycket positiva till utbytet."

"Undrade något i början, men då skolbarnen tyckte det var så roligt, ansåg föräldrarna också att det var positivt."

Nästan alla förskollärare anger att föräldrar till förskolebarn uttryckt positiva reaktioner till samverkan. Ett fåtal lärare anger att inga reaktioner förekommit. Ett par förskollärares kommentarer får illustrera föräldrarnas reaktioner till samverkan:

"På föräldramöte då samtliga föräldrar utom en var närvarande informerade jag om samverkan - alla var mycket positiva. De upplevde det som en stor förmån. Speciellt tre föräldrar uttryckte tacksamhet vid ett flertal tillfällen senare. Deras barn ville inte börja skolan men de problemen försvann."

"De har tyckt att denna samverkan varit utvecklande på barnen. De är mycket positivt inställda till skolan, även de som tidigare ej velat börja skolan."

### 9.3 Vilken betydelse har samverkan haft?

I lärarenkäterna har ställts frågor som gäller den betydelse samverkan har haft för lärarna och för barnen i allmänhet samt den betydelse samverkan kan ha för vissa barn. Vid konstruktion av frågorna som gäller lärarnas ökade kunskaper om det andra stadiet samt barnens utveckling bedömdes det som orealistiskt att lärarnas kunskaper om det andra stadiet skulle minska genom samverkan och att barnens utveckling skulle hämmas genom samverkan. I syftet för barnens samverkan anges att barnens utveckling ska stödjas. Därför är frågorna ställda så att svaren markeras på en skala, som går från noll till ett positivt värde, dvs från "inget alls" till "i hög grad". Av lärarnas svar rörande vad man bör ta hänsyn till vid val av samverkansaktivitet (se s 156 ff) framgår också att lärarna sökt välja aktiviteter som svarar mot barnens behov och intresse. Här följer de frågor som ingått i enkäterna samt översikter av lärarnas svar. Resultaten presenteras i form av deskriptiva data. Av dessa kan vissa skillnader i svaren utläsas. Dock dras ej slutsatser vad gäller signifikanta skillnader. I samtliga ta-

beller betyder "N" antalet lärarsvar och "M" medelvärdet. Svarsfrekvenserna är angivna i procenttal.

Tabell 32. Hur mycket har Dina kunskaper om förskolans/skolans arbetssätt och innehåll ökat genom samverkan?

|          |    | N  | M   | Förskollärare |    |       |   |   | N  | M   | Lågstadielärare |    |       |   |   |
|----------|----|----|-----|---------------|----|-------|---|---|----|-----|-----------------|----|-------|---|---|
|          |    |    |     | inget         |    | i hög |   |   |    |     | inget           |    | i hög |   |   |
|          |    |    |     | alls          |    | grad  |   |   |    |     | alls            |    | grad  |   |   |
|          |    |    |     | 1             | 2  | 3     | 4 | 5 |    |     | 1               | 2  | 3     | 4 | 5 |
| 1:a för- | Ht | 26 | 3,2 | 19            | 42 | 38    |   |   | 26 | 2,9 | 38              | 27 | 35    |   |   |
| söksåret | Vt | 26 | 3,4 | 23            | 28 | 50    |   |   | 26 | 3,4 | 15              | 42 | 42    |   |   |
| 2:a för- | Ht | 16 | 3,4 | 19            | 38 | 44    |   |   | 18 | 2,7 | 50              | 33 | 17    |   |   |
| söksåret | Vt | 24 | 3,3 | 17            | 54 | 29    |   |   | 20 | 3,3 | 20              | 35 | 45    |   |   |

Av översikten framgår

- att merparten av förskollärarna anser att deras kunskaper om lågstadiet ökat (markering 3-5),
- att lågstadielärarna under hösten anser att deras kunskaper om förskolan ökat i mindre utsträckning än under våren, då merparten av lärarna anser att deras kunskaper ökat genom samverkan (markering 3-5).

Tabell 33. Hur mycket har barnens sociala utveckling gynnats av samverkan?

|          |    | N <sub>1</sub> | M   | Betr förskolebarnen |    |       |   |   | N <sub>2</sub> | M   | Betr skolbarnen |    |       |   |   |
|----------|----|----------------|-----|---------------------|----|-------|---|---|----------------|-----|-----------------|----|-------|---|---|
|          |    |                |     | inget               |    | i hög |   |   |                |     | inget           |    | i hög |   |   |
|          |    |                |     | alls                |    | grad  |   |   |                |     | alls            |    | grad  |   |   |
|          |    |                |     | 1                   | 2  | 3     | 4 | 5 |                |     | 1               | 2  | 3     | 4 | 5 |
| 1:a för- | Ht | 20             | 2,9 | 25                  | 55 | 20    |   |   | 22             | 2,2 | 59              | 23 | 18    |   |   |
| söksåret | Vt | 25             | 3,2 | 16                  | 44 | 40    |   |   | 22             | 2,5 | 36              | 64 | 0     |   |   |
| 2:a för- | Ht | 17             | 2,5 | 47                  | 41 | 12    |   |   | 17             | 2,1 | 59              | 35 | 7     |   |   |
| söksåret | Vt | 24             | 3,1 | 13                  | 25 | 63    |   |   | 18             | 2,8 | 28              | 61 | 11    |   |   |

N<sub>1</sub>=antal förskollärarsvar

N<sub>2</sub>=antal lågstadielärarsvar

Resultaten visar

- att förskollärarna beträffande förskolebarnen i större utsträckning än lågstadielärarna beträffande skolbarnen anser att barnens sociala utveckling gynnats av samverkan,
- att majoriteten av förskollärarna menar att förskolebarnens sociala utveckling gynnats av samverkan (markering 3-5),
- att drygt hälften av lågstadielärarna under hösten anser att skolbarnens sociala utveckling inte alls eller i ringa grad gynnats av samverkan, men att majoriteten av lågstadielärarna under våren anser att skolbarnens sociala utveckling till en viss del gynnats av samverkan (markering 3-5),
- att resultaten från de båda läsåren är samstämmiga.

Tabell 34. Hur mycket har barnens kunskapsmässiga utveckling gynnats av samverkan?

|          |    | N <sub>1</sub> M                       |     | Betr förskolebarnen |    |       |   |   | N <sub>2</sub> M |                                          | Betr skolbarnen |    |       |   |   |  |  |
|----------|----|----------------------------------------|-----|---------------------|----|-------|---|---|------------------|------------------------------------------|-----------------|----|-------|---|---|--|--|
|          |    |                                        |     | inget               |    | i hög |   |   |                  |                                          | inget           |    | i hög |   |   |  |  |
|          |    |                                        |     | alls                |    | grad  |   |   |                  |                                          | alls            |    | grad  |   |   |  |  |
|          |    |                                        |     | 1                   | 2  | 3     | 4 | 5 |                  |                                          | 1               | 2  | 3     | 4 | 5 |  |  |
| 1:a för- | Ht | 18                                     | 2,8 | 33                  | 50 | 17    |   |   | 23               | 1,9                                      | 74              | 17 | 9     |   |   |  |  |
| söksåret | Vt | 26                                     | 2,8 | 35                  | 42 | 23    |   |   | 24               | 1,8                                      | 79              | 17 | 4     |   |   |  |  |
| 2:a för- | Ht | 17                                     | 2,5 | 71                  | 12 | 18    |   |   | 15               | 1,2                                      | 100             | 0  | 0     |   |   |  |  |
| söksåret | Vt | 24                                     | 3,1 | 21                  | 42 | 38    |   |   | 18               | 1,8                                      | 78              | 17 | 6     |   |   |  |  |
|          |    | N <sub>1</sub> =antal förskollärarsvar |     |                     |    |       |   |   |                  | N <sub>2</sub> =antal lågstadielärarsvar |                 |    |       |   |   |  |  |

Enkäten visar

- att ca 2/3 av förskollärarna under första försöksåret anser att förskolebarnens kunskapsmässiga utveckling gynnats av samverkan (markering 3-5),
- att de flesta förskollärare under andra försöksåret anser att barnens kunskapsmässiga utveckling inte alls eller i ringa grad gynnats under hösten men gynnats under våren till följd av samverkan,
- att majoriteten av lågstadielärarna båda läsåren anser att skolbarnens kunskapsmässiga utveckling inte alls eller i ringa grad gynnats av samverkan.

Tabell 35. Hur har barnen i allmänhet upplevt samverkan?

|                                        |    | N <sub>1</sub> M Betr förskolebarnen |     |   |       |                                          | N <sub>2</sub> M Betr skolbarnen  |     |    |       |    |
|----------------------------------------|----|--------------------------------------|-----|---|-------|------------------------------------------|-----------------------------------|-----|----|-------|----|
|                                        |    | tråkig                      rolig    |     |   |       |                                          | tråkig                      rolig |     |    |       |    |
|                                        |    | 1   2                                |     | 3 | 4   5 |                                          | 1   2                             |     | 3  | 4   5 |    |
| 1:a för-                               | Ht | 26                                   | 4,6 | 0 | 8     | 92                                       | 25                                | 4,4 | 0  | 16    | 84 |
| söksåret                               | Vt | 26                                   | 4,7 | 0 | 4     | 96                                       | 26                                | 3,8 | 15 | 23    | 62 |
| 2:a för-                               | Ht | 18                                   | 4,6 | 0 | 11    | 89                                       | 17                                | 4,2 | 0  | 24    | 76 |
| söksåret                               | Vt | 24                                   | 4,6 | 0 | 8     | 92                                       | 20                                | 4,2 | 5  | 20    | 75 |
| N <sub>1</sub> =antal förskollärarsvar |    |                                      |     |   |       | N <sub>2</sub> =antal lågstadielärarsvar |                                   |     |    |       |    |

Resultaten visar

- att förskollärare anser att praktiskt taget alla förskolebarnen upplevt samverkan som rolig,
- att de flesta lågstadielärare anser att skolbarnen upplevt samverkan som rolig,
- att några lågstadielärare under våren anser att det finns skolbarn som upplevt samverkan som tråkig,
- att resultaten är samstämmiga de båda åren.

I ett senare avsnitt redovisas hur barnen själva anser att de upplevt samverkan (s 181 ff).

På en fråga om det finns vissa barn som samverkan kan ha speciell betydelse för svarar praktiskt taget alla förskollärare och lågstadielärare,

"ja" (se tabell 36).

Tabell 36. Finns det vissa barn som samverkan kan ha speciell betydelse för?

|             | N  | Förskol-<br>lärare |     | N  | Lågstadie-<br>lärare |     |
|-------------|----|--------------------|-----|----|----------------------|-----|
|             |    | Ja                 | Nej |    | Ja                   | Nej |
| 1:a för- Ht | 26 | 100                | 0   | 24 | 100                  | 0   |
| söksåret Vt | 27 | 96                 | 4   | 26 | 100                  | 0   |
| 2:a för- Ht | 18 | 100                | 0   | 19 | 84                   | 16  |
| söksåret Vt | 23 | 100                | 0   | 20 | 100                  | 0   |

I kommentarer anger förskollärarna framför allt att det är de blyga, rädda, osäkra, ängsliga barnen för vilka samverkan har speciell betydelse. Några förskollärare nämner också "mycket mogna förskolebarn", som är svåra att stimulera i förskolan.

Lågstadielärarna menar att för omogna, blyga, ängsliga, motoriskt oroliga, okoncentrerade skolbarn kan samverkan ha speciell betydelse. Lågstadielärarna anger också ofta att förskolebarnen behöver denna samverkan, i synnerhet blyga, ängsliga förskolebarn som känner oro inför skolstarten.

Tabell 37. Finns det vissa barn som samverkan kan ha mindre betydelse för?

|             | N  | Förskol-<br>lärare |     | N  | Lågstadie-<br>lärare |     |
|-------------|----|--------------------|-----|----|----------------------|-----|
|             |    | Ja                 | Nej |    | Ja                   | Nej |
| 1:a för- Ht | 20 | 30                 | 70  | 24 | 83                   | 17  |
| söksåret Vt | 25 | 52                 | 48  | 25 | 84                   | 16  |
| 2:a för- Ht | 17 | 18                 | 82  | 16 | 63                   | 38  |
| söksåret Vt | 22 | 9                  | 91  | 19 | 58                   | 42  |

Av dessa resultat framgår

- att mellan 30% och 50% av förskollärarna under första försöksåret anser att det finns barn för vilka samverkan kan ha mindre betydelse men att endast ett par förskollärare under andra försöksåret anser detta,
- att större delen av lågstadielärarna anser att det finns barn för vilka samverkan kan ha mindre betydelse.

Citaten i de båda följande rutorna illustrerar lärarnas kommentarer till "ja"-svaren. Vart femte förskollärarsvar och vart tionde lågstadielärarsvar ingår.

Ruta 13. Förskollärares synpunkter på vilka barn som samverkan kan ha mindre betydelse för

"Kanske för de skolbarn som tidigare gått på daghemmet."

"De trygga och säkra barnen eller de som har större syskon som går i skolan."

"De överstimulerade barnen i förskolan och på lågstadiet."

"Eventuellt de skolbarn som kanske varit på institution sedan småbarnsåldern."

Ruta 14. Lågstadielärares synpunkter på vilka barn som samverkan kan ha mindre betydelse för

"För skolmogna barn som gått i förskola och har stimulans hemifrån för att leka och spela olika spel."

"För dem som redan gått i förskola och kommer från en positiv och stimulerande hemmiljö. En del av dessa barn är nu inställda på att lära sig läsa, räkna och skriva och de tycker att det ibland går långsamt fram i skolan."

"För vissa skolbarn som är mycket mogna och försigkomna."

"Förskolans aktiviteter adekvata för barnets utveckling. För barn som utan oro ser fram mot skolstarten."

"Duktiga."

"För dem som upplever det som negativt att gå tillbaka till det lägre stadiet."

I följande två rutor citeras lärarnas kommentarer till "nej"-svaren. Vart tionde förskollärarsvar och vart femte lågstadielärarsvar återges.

Ruta 15. Förskollärares motiveringar varför det inte finns barn för vilka samverkan kan ha mindre betydelse

"Alla behöver skolans stimulans."

"Alla barnen ska ju börja skolan och har säkert glädje av att komma dit under mera otvungna former."

"Alla barnen har tyckt att det har varit jättetrevligt att besöka skolan."

"Alla barn är nyfikna och spända inför skolstarten. Det blir en mjukare övergång för alla. Kan också vara en stimulans för de barn som är långt framme."

Ruta 16. Lågstadie­lära­res motiveringar varför det inte finns barn för vilka samverkan kan ha mindre betydelse

"Alla vinner på att lära sig samarbeta och ta hänsyn till andra."

"Alla barn behöver lära känna varandra och varandras skolor."

"Samverkan nyttig för alla."

I en intervjuundersökning bland lågstadielärare angående inskolningen av barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium redovisar Wiechel (1981, s 57) följande:

"Lärarnas skattningar av barnens inskolning visar tendenser (varav flera statistiskt signifikanta) till att FÖL-barnen haft en lättare inskolning än Ej FÖL-barn. Flickor har varit lättare att inskola än pojkar. Barn från deltidsgupper har haft en lättare inskolning än barn som gått på daghem enligt lågstadielärarna. Med lätt inskolning menar lärarna att barnen haft lätt att anpassa sig till överenskommelser och regler, följa instruktioner, lyssna, komma överens med kamrater, sitta stilla, räcka upp handen m m. Procentuellt fler FÖL-barn än Ej FÖL-barn har haft 'extra lätt att finna sig tillrätta i skolan'."

Denna uppföljningsintervju gjordes med lågstadielärare som i sina klasser hade fem eller flera barn, vilka deltagit i samverkan, då de gick i förskolan. Beroende på olikheter i distriktsindelningar för förskola och skola (se s 206) tillhörde barnen i en och samma förskolegrupp sällan samma skola vid skolstarten. Av Wiechels undersökning (1981, s 58) framgår också följande:

"82% av klasserna med 9-22 FÖL-barn (14 st) har ansetts vara lätta att inskola medan motsvarande antal för klasser med 5-8 FÖL-barn (25 st) är 52%. Det tycks här som om ett högre antal FÖL-barn i klassen gjort inskolningen lättare."

## 9.4 Hur har barnen upplevt samverkan?

### 9.4.1 Undersökningens uppläggning

Under de båda läsår som försöksverksamheten med samverkan pågick genomfördes en enkät/intervjuundersökning bland de deltagande förskole- och skolbarnen om deras attityder dels till förskolan respektive skolan, dels till skolstarten och dels till samverkan. Undersökningen gjordes vid två tillfällen vardera läsåret. Första undersökningstillfället ägde rum i oktober-november då samtliga barn varit med om åtminstone ett samverkanstillfälle, det andra vid läsårets slut i maj månad.

Undersökningen genomfördes med hjälp av enkäter, som innehöll ett stort antal frågor. Till de flesta frågorna fanns fasta svarsalternativ. Med hänsyn till att 6- och 7-åringar skulle besvara frågorna genomfördes enkäterna som individuella intervjuer av psykologutbildad eller lärarutbildad personal. De fasta svarsalternativen utgjordes av en 3-gradig skala, där barnen själva markerade sina svar genom att dra ett streck över en av tre cirklar av olika storlek. Den minsta cirkeln kunde betyda "lite", "nästan aldrig", "inte alls" etc; den mellanstora cirkeln kunde betyda "ganska mycket", "ganska ofta" etc, medan den största cirkeln kunde betyda "mycket", "mycket ofta" etc. Intervjuaren ställde frågan, nämnde svarsalternativen och pekade samtidigt på de tre cirkelarna, varefter barnet tog ställning och markerade sitt svar.

I denna resultatredovisning ingår endast de frågor som har relevans för detta avsnitt. Frågor och svarsalternativ samt resultat framgår av bilaga 6.

Beroende på det stora antal barn som deltog i försöksverksamheten (se s 132) var det nödvändigt att dra stickprov ur populationen "Samverkansbarn".

I Burlövs kommun deltog ett mindre antal förskolebarn och skolbarn än i Malmö vardera läsåret. Samtliga förskolebarn intervjuades båda försöksåren. Första försöksåret intervjuades vartannat skolbarn, nämligen de barn som var födda på udda datum. Andra försöksåret intervjuades alla skolbarnen (ca 75).

I Malmö deltog flera hundra barn varför stickprov drogs. Ur förskolegrupperna drogs stickprov på så sätt att alla barn födda den 3:e, 6:e, 9:e, 12:e ..... 30:e i varje månad fick ingå i samplet vardera läsåret. Första läsåret deltog i Malmö ca 450 skolbarn. För att få ett rimligt antal barn i undersökningen valdes alla barn födda den 5:e, 10:e, 15:e ..... 30:e i varje månad. Andra försöksåret var antalet skolbarn något färre varför samma stickprovsförfarande som för förskolebarnen valdes, nämligen barn födda den 3:e, 6:e, 9:e etc. Bland skolbarnen andra läsåret fanns dessutom ca 80 barn som haft samverkan året innan då de gick i förskolan. Samtliga dessa barn ingår i intervjuundersökningen.

Resultatredovisningen utgörs av deskriptiva data. Vissa skillnader kan därvid tydligt utläsas. Dock dras ej slutsatser vad gäller signifikanta skillnader. Bilaga 6 innehåller de tabeller som utgör underlag för följande tolkning av de framkomna resultaten. Svarsfrekvenserna i bilagans tabeller är angivna i procenttal. Antalet intervjuade barn framgår av nedanstående tabell. Bortfall förekommer beroende på att enstaka barn ej besvarat vissa frågor.

Tabell 38. Antal intervjuade förskole- och skolbarn

|          |    | Förskole-<br>barn | Skolbarn<br>(årskurs 1) |
|----------|----|-------------------|-------------------------|
| 1:a för- | Ht | 141               | 140                     |
| söksåret | Vt | 159               | 178                     |
| 2:a för- | Ht | 98                | 180                     |
| söksåret | Vt | 117               | 222                     |

#### 9.4.2 Barnens attityder till verksamheten på sitt eget stadium

Majoriteten av förskolebarnen tycker att det man gör i förskolan är "mycket roligt". Resultaten från de båda vårterminerna visar en viss förskjutning från "mycket roligt" till "ganska roligt". Endast vart 20:e förskolebarn tycker att det man gör i förskolan inte är roligt. Bland skolbarnen anser ungefär hälften av barnen att det man gör i skolan är "ganska roligt" och ungefär lika många barn att det är "mycket roligt".

För att få en uppfattning om hur barnen upplever arbetsformerna i förskola respektive skola tillfrågades de om de tyckte man sitter stilla "mycket ofta", "ganska ofta" eller "ibland". Det finns därvid ingen samstämmig uppfattning bland förskolebarnen. Svaren fördelar sig tämligen jämnt över de tre alternativen. Vidare besvarade barnen en fråga om man sitter stilla "för lite", "lagom" eller "för mycket". Knappt 2/3 av förskolebarnen anser att man sitter lagom mycket stilla i förskolan, medan ungefär vart 4:e barn tycker att man sitter för mycket stilla i förskolan.

De flesta skolbarnen anser att de sitter stilla i skolan "ganska ofta" eller "mycket ofta". Majoriteten av skolbarnen tycker emellertid också att de sitter lagom mycket stilla i skolan. Denna uppfattning förstärks under vårterminen.

En betydelsefull aspekt på verksamheten är i vilken utsträckning barnen själva får utöva inflytande eller om de vuxna helt bestämmer inriktningen av arbetet. Drygt 75% av förskolebarnen uppger att deras fröken bestämmer "ganska mycket" eller "mycket" av vad barnen ska göra i förskolan. Drygt 95% av skolbarnen uppger att deras fröken bestämmer "ganska mycket" eller "mycket" av vad barnen ska göra i skolan. Det föreligger en uppenbar konsekvens i hur barnen svarar på olika frågor. På frågan om barnen själva får bestämma vad de ska göra anser endast vart 5:e förskolebarn och vart 20:e skolbarn, att de får bestämma "mycket" av vad man ska göra i förskolan respektive i skolan.

Kontakten mellan vuxna och barn har pejplats med en fråga till barnen hur mycket de pratar med sin fröken. Ungefär 30% av förskolebarnen pratar "mycket" med sin fröken. Om de är nyfikna på något så frågar "nästan alltid"

ungefär 1/3 av förskolebarnen sin fröken om detta, medan ungefär hälften av barnen "nästan alltid" berättar för sin fröken om de är ledsna. Vart 4:e förskolebarn pratar bara "lite" med sin fröken, frågar "nästan aldrig" fröken om något som det är nyfiken på och berättar "nästan aldrig" för sin fröken att man är ledsen. Tyngdpunkten i skolbarnens svar finner man på mellanalternativen "ganska mycket" och "ibland". Drygt hälften av skolbarnen pratar "ganska mycket" med sin fröken, frågar fröken "ibland" om man är nyfiken på något, medan knappt hälften berättar "ibland" för fröken att man är ledsen. Vart 4:e skolbarn berättar nästan alltid för fröken att man är ledsen (jfr ovan beträffande förskolebarnen, där vartannat förskolebarn berättar för sin fröken att man är ledsen). Vart 4:e skolbarn pratar bara "lite" med sin fröken, frågar "nästan aldrig" fröken om något som det är nyfiken på och berättar "nästan aldrig" för sin fröken att man är ledsen. Det är alltså ungefär lika stor andel som bland förskolebarnen. Dessa resultat kan tolkas så att för vart 4:e barn i förskolegrupperna och i årskurs 1 finns svag kontakt med de vuxna.

De flesta förskolebarnen (ca 90%) tycker att det ska bli "ganska roligt" eller "mycket roligt" att börja skolan. Ungefär lika många av skolbarnen tyckte att det hade varit "ganska roligt" eller "mycket roligt" att börja skolan.

Skolbarnen besvarade också frågor om hur mycket de tyckte att de hade lärt sig då de gick i förskolan året före skolstarten. På den frågan ansåg ca 20% att de hade lärt sig "lite grand", ca 50% att de hade lärt sig "ganska mycket" och ca 30% att de hade lärt sig "mycket". På frågan om hur mycket de tyckte att de lärde sig i skolan, svarade mellan 80% och 90% att de lärde sig "mycket", ca 15% att de lärde sig "ganska mycket" och några få procent att de bara lärde sig "lite grand".

Sammanfattningsvis visar resultaten vad gäller barnens attityder till verksamheten på sitt eget stadium i huvudsak följande:

- . att flertalet förskolebarn tycker att det man gör i förskolan är "mycket roligt",
- . att de flesta skolbarnen tycker att det man gör i skolan är "ganska roligt" eller "mycket roligt",
- . att skolbarnen oftare tycks sitta stilla i skolan än förskolebarnen i förskolan,
- . att majoriteten av både förskole- och skolbarn anser att man sitter lagom mycket stilla i förskolan respektive i skolan,
- . att de flesta förskolebarn uppger att deras fröken bestämmer "ganska mycket" eller "mycket" av vad man ska göra i förskolan,
- . att nästan alla skolbarn uppger att deras fröken bestämmer vad man ska göra i skolan,
- . att lågstadiebarnen tycks prata något mer med sin lärare än vad försko-

lebarne gör med sin fröken,

- att förskolebarnen oftare säger att de "nästan alltid" berättar för sin fröken om de är ledsna än skolbarnen för sin fröken,
- att ungefär vart 4:e förskolebarn och skolbarn "nästan aldrig" frågar sin fröken om något som de är nyfikna på,
- att också vart 4:e barn inte heller berättar för sin fröken att de är ledsna,
- att de flesta förskolebarnen tycker att det ska bli roligt att börja skolan,
- att de flesta skolbarnen tycker att det var roligt att börja skolan,
- att skolbarnen anser att de hade lärt sig "ganska mycket" under året i förskolan och att praktiskt taget alla skolbarn anser att de lärde sig "mycket" i skolan.

#### 9.4.3 Barnens attityder till samverkan

Beträffande barnens inställning till olika aspekter av samverkan kan följande sammanfattande drag urskiljas (jfr tabellerna 6:11-6:31 i bil 6):

##### Allmän inställning

Majoriteten av förskolebarnen tycker att det man gör i skolan (vid samverkan) är "mycket roligt". Ungefär hälften av skolbarnen anser att det man gör i förskolan (vid samverkan) är "mycket roligt", medan ca 40% anser det vara "ganska roligt". Vart 10:e förskolebarn respektive skolbarn tycker att det man gör vid samverkan på det andra stadiet är "tråkigt". Ungefär samma fördelning finner man av svaren från både förskolebarn och skolbarn på frågor som gäller hur barnen tycker att det är att gå till det andra stadiet (se tabellerna 6:12-6:14 i bil 6).

##### Utbytet av samverkan

De flesta förskolebarn anser att skolans verksamhet vid samverkan är "ganska lätt" eller "mycket lätt". Vart 5:e förskolebarn tycker dock att det man gjort i skolan har varit "svårt". Det finns en tendens att förskolebarnen under våren uppfattar samverkansaktiviteterna vara något svårare än under hösten. Detta stämmer med vad lågstadielärare sagt, nämligen att det funnits vissa problem att finna gemensamma aktiviteter, som skolbarnen tyckt vara meningsfulla och som förskolebarnen kunnat klara av, speciellt under de båda vårterminerna (jfr s 171). Skolbarnen menar i allmänhet att förskolans verksamheter varit mycket lätta.

Hälften av förskolebarnen tycker att de lär sig "mycket" i skolan. Endast några få förskolebarn tycker att de inte lär sig "något alls". Hälften av skolbarnen anser att de lär sig "lite grand" i förskolan, en stor del anser att de inte lär sig "något alls", medan ungefär vart 10:e skolbarn

menar att de lär sig "mycket" i förskolan vid samverkanstillfällena. Resultaten från lärarenkäterna angående hur barnens kunskapsmässiga utveckling gynnats av samverkan går i samma riktning (se s 178).

### Inställning till arbetsformer

Man sitter "mycket ofta" stilla i skolan enligt hälften av förskolebarnen. De flesta förskolebarn uppger att man sitter stilla i skolan "ganska ofta" eller "mycket ofta". Få skolbarn anser att man "mycket ofta" sitter stilla i förskolan. Majoriteten av skolbarnen anger att de bara "ibland" sitter stilla i förskolan. Trots dessa skillnader tycker de flesta av förskolebarnen att man sitter stilla "lagom mycket" i skolan. De flesta av skolbarnen tycker på samma sätt att man sitter stilla "lagom mycket" i förskolan. Ungefär vart 4:e förskolebarn tycker emellertid att de sitter "för mycket" stilla i skolan, medan ungefär vart 5:e skolbarn tycker att man sitter "för lite" stilla i förskolan.

Det är helt uppenbart att, enligt barnens uppfattningar, man sitter stilla i skolan i större utsträckning än i förskolan (jfr ovan angående barnens attityder till det egna stadiet). Detta kan också jämföras med resultaten från observationsstudien vad gäller barnens rörelsemönster vid samverkan, som visar att stillasittandet vid samverkan i skolan är fyra-fem gånger så högt som i förskolan (jfr s 160 och tabell 15). Med hänsyn till de olikheter i aktiviteter som förekommer i förskolan respektive på lågstadiet vid samverkan (se bl a ss 152-154) är det rimligt anta att just inriktningen på verksamheterna påverkar stillasittandet. Fritt val av aktivitet i förskolan torde medföra större rörlighet än t ex aktiviteter rörande språklig utveckling i årskurs 1. Det intressanta är emellertid att barnen (både förskole- och skolbarnen) uppfattar att de sitter stilla "lagom mycket" på båda stadierna.

### Inflytande

Enligt de flesta förskolebarn bestämmer lågstadieläraren "ganska mycket" eller "mycket" av det man gör vid samverkan i skolan. (Ungefär hälften av barnen markerar för alternativet "mycket".) Hälften av skolbarnen menar att förskolläraren bara bestämmer "lite" av det man gör vid samverkan i förskolan. Ungefär 1/3 av skolbarnen anser dock att förskolläraren bestämmer "ganska mycket". Få skolbarn anser att förskolläraren bestämmer "mycket" av samverkansaktiviteterna.

På frågan om barnen får bestämma vad de ska göra vid samverkan i skolan anser drygt hälften av förskolebarnen att de bestämmer "lite". Endast vart 10:e förskolebarn tycker att de bestämmer "mycket" av det man gör i skolan.

Ungefär hälften av skolbarnen anser att de får bestämma "ganska mycket" av vad man gör vid samverkan i förskolan. Svaren är konsekventa i relation till svaren i föregående fråga. Också dessa resultat överensstämmer väl med observationsstudien av beslutsprocessen i samverkanssituationerna, där resultaten visar att lågstadieläraren bestämmer markant mer vid val av aktivitet och material vid samverkan i jämförelse med vad förskolans personal gör (jfr ss 163-164).

#### Vuxenkontakt

Ungefär hälften av förskolebarnen pratar "lite grand" med lågstadieläraren, när de är i skolan. Vart 4:e förskolebarn pratar "mycket" medan ungefär vart 4:e barn "inte alls" pratar med lågstadieläraren. Om man är nyfiken på något och vill veta mer eller om man blir ledsen någon gång tar ungefär 1/3 av förskolebarnen "nästan aldrig" kontakt med lågstadieläraren, 1/3 "ibland" kontakt och ca 1/3 "nästan alltid" kontakt med lågstadieläraren. Beträffande skolbarnen är det färre barn som tar kontakt med förskolläraren i samma situationer. Ungefär hälften säger att de "nästan aldrig" tar kontakt med förskolläraren om de blir ledsna. Man tycks också prata något mindre med förskolläraren än vad förskolebarnen gör med lågstadieläraren. Detta gäller i synnerhet för de båda vårterminerna. Av resultaten från observationsstudien framgår att vid samverkan i årskurs 1 svarar läraren eller läraren och barnen tillsammans för initiativen till vägledning praktiskt taget hela tiden. Detta kan också ses som ett uttryck för kontakten mellan barnen och de vuxna. Under våren i deltidsgруппerna visar resultaten att i 25% av tiden förekommer inget initiativ till vägledning och ingen vägledning (jfr tabellerna 22 och 23). Under denna tid sker naturligtvis ingen kontakt mellan barn och vuxna, vilket kan förklara att lågstadiebarnen anser att de har något mindre kontakter med förskolläraren än vad förskolebarnens kontakter med lågstadieläraren är.

#### Samverkansfrekvens

Hälften av förskolebarnen vill hälsa på många gånger (fler gånger än vad de gjort) i skolan. Nästan lika många vill också stanna där längre tid än vad de brukar stanna i skolan. Vart 3:e förskolebarn tycker att det är bra som det är medan ungefär vart 5:e barn tycker att det räcker med färre besök och kortare tid i skolan.

Beträffande skolbarnen anser också ungefär hälften att de vill hälsa på i förskolan många gånger (fler gånger än vad de gjort) och att de vill stanna längre tid i förskolan än vad de har gjort (procentuellt fler skolbarn än förskolebarn har markerat för "längre tid"). Drygt 1/3 av barnen tycker

att det har varit lagom. Endast vart 10:e skolbarn vill gå till förskolan färre gånger och kortare tid.

#### Kontakt mellan barnen

Barnen tillfrågades om hur många barn på det andra stadiet som de brukar arbeta eller leka med vid samverkan. Svaren både från förskole- och skolbarn fördelar sig tämligen jämnt över de tre alternativen "ingen", "en" respektive "flera stycken". Tämligen många förskolebarn (mellan 30% och 50%) uppger att de inte arbetar eller leker med någon i skolan vid samverkan. Skolbarnen har ungefär samma uppfattning, nämligen att de (ca 35-50%) inte arbetar eller leker med förskolebarnen vid samverkan i skolan. Hälften av barnen (oftast drygt hälften) uppger att de arbetar eller leker tillsammans med "ett" eller "flera" barn från det andra stadiet vid samverkan i skolan. Under vårterminerna finns flest svar på "ett". Detta hänger troligen samman med att lågstadielärarna ofta arrangerade verksamheter så att ett förskolebarn och ett lågstadiebarn placerades tillsammans bl a för att skolbarnen skulle hjälpa och visa förskolebarnen (jfr s 165). Ibland placerades barnen i par men med individuella arbetsuppgifter. Detta är sannolikt orsak till att så många barn upplevt att de inte arbetat tillsammans med barn från det andra stadiet. Man arbetade bredvid varandra med samma men individuella uppgifter. Jämför också resultaten från observationsstudien, diagram 16 och 17. Därav framgår att förskolebarnen ägnar 40-50% av samverkanstiden i skolan åt att titta (mest uppmärksam) på någon eller att lyssna på någon (några).

Av förskolebarnen uppger ca 2/3 att de arbetar eller leker tillsammans med ett eller flera skolbarn vid samverkan i förskolan. Nära hälften av skolbarnen uppger emellertid att de inte arbetar eller leker tillsammans med något förskolebarn vid samverkan i förskolan (andra försöksåret). Hälften tycker således att de samarbetar med förskolebarnen i förskolan. Förskolebarnens och skolbarnens uppfattningar i detta avseende är inte helt samstämmiga. Eftersom inriktningen av verksamheterna vid samverkan i förskolan mycket har inneburit "fritt valt arbete" (se s 152) torde detta med stor sannolikhet ha medfört att barnen deltagit i ett flertal olika aktiviteter och därmed för barnen olika kamratrelationer. Skolbarnen har ju också själva i större utsträckning fått bestämma vad de ska göra vid samverkan.

Omkring hälften av förskolebarnen vill att förstaklassarna ska komma och hälsa på "många gånger". Nästan lika många vill att de ska komma "några gånger". Vad gäller förskolebarnens besök i skolan anser omkring hälften av skolbarnen att förskolebarnen ska komma "några gånger", nästan lika många anser "många gånger". Få förskole- och skolbarn vill "inte alls" att de andra barnen ska komma och hälsa på hos dem. Första försöksåret hade ungefär

valt 20:e barn denna uppfattning, andra försöksåret ungefär valt 10:e barn.

Förskolebarnen tror i allmänhet att skolbarnen tycker om att de (förskolebarnen) kommer och hälsar på i skolan. På samma sätt tror skolbarnen att förskolebarnen tycker om att de (skolbarnen) besöker förskolan.

### Förskolebarnens attityder till skolan

Några frågor har ställts enbart till förskolebarn, nämligen om de kände sig rädda då de skulle gå till skolan. Första gången på hösten då förskolebarnen skulle gå till skolan kände sig ca 50% av barnen "inte alls" rädda, ca 40% "lite" rädda och ca 10% "mycket" rädda. Fler barn (65-80%) trodde emellertid att de inte alls skulle känna sig rädda nästa gång de skulle besöka skolan. På våren efter ett läsårs samverkan uppgav ca 2/3 av förskolebarnen att de inte alls var rädda då de gick till skolan och inte alls var rädda för barnen i årskurs 1. Vart 3:e förskolebarn känner sig dock rädd (mest "lite rädd") för att gå till skolan.

Barnen i årskurs 1 svarade på frågor om de ville hälsa på hos respektive arbeta tillsammans med barn i årskurs 2. Ca 80% av barnen ville "gärna" eller "mycket gärna" hälsa på i årskurs 2. Ungefär 2/3 av barnen ville också "gärna" eller "mycket gärna" arbeta ihop med barnen i årskurs 2. Eftersom skolbarnen också har uppgivit att de gärna hälsar på i förskolan tycks barnen uppskatta att arbeta tillsammans med barn i olika åldrar, åtminstone under så relativt korta arbetspass det här är fråga om.

Sammanfattningsvis kan i huvudsak följande konstateras vad gäller barnens attityder till samverkan

- . att nästan alla barn anser att det man gör vid samverkan på det andra stadiet är roligt,
- . att hälften av förskolebarnen tycker att de lär sig mycket i skolan,
- . att hälften av skolbarnen anser att de lär sig "lite grand" i förskolan,
- . att nästan lika många skolbarn anser att de lär sig "inget alls" i förskolan vid samverkan,
- . att man oftare sitter stilla vid samverkan i skolan jämfört med i förskolan,
- . att man ändå tycker att man sitter lagom mycket stilla både i skolan och i förskolan,
- . att lågstadieläraren i större utsträckning bestämmer vad barnen ska göra vid samverkan i skolan än förskolläraren vid samverkan i förskolan,
- . att ca hälften av skolbarnen "nästan aldrig" tar kontakt med förskolläraren om de blir ledsna,
- . att ca 1/3 av förskolebarnen "nästan aldrig" tar kontakt med lågstadieläraren om de blir ledsna,
- . att ungefär hälften av både förskolebarnen och skolbarnen skulle vilja hälsa på fler gånger och längre tid på det andra stadiet jämfört med vad som varit fallet under läsåret,

- . att hälften (eller drygt hälften) av både förskolebarn och skolbarn uppger att de arbetar eller leker tillsammans med ett eller flera skolbarn respektive förskolebarn vid samverkan i skolan respektive i förskolan,
- . att de flesta förskolebarn inte alls är rädda för att gå till skolan,
- . att färre förskolebarn är rädda efter det första besöket i skolan,
- . att det dock finns förskolebarn som fortfarande är rädda för skolan och för barnen i årskurs 1 efter ett läsårs samverkan,
- . att barnen i årskurs 1 gärna skulle vilja hälsa på och arbeta tillsammans med barnen i årskurs 2.

## 9.5 Några allmänna tendenser

Samverkan mellan förskolan och lågstadiet har utformats på flera olika sätt varvid hänsyn tagits till praktiska förutsättningar, barnens behov och intressen samt lärarnas önskemål (se sammanfattning av samverkansformer ss 138-139). Antalet samverkanstillfällen har också varierat (tabell 6, s 147). Med hänsyn till att ett stort antal lärare och barn deltog i försöksverksamheten och till att denna omfattade så många områden med varierande förutsättningar torde de redovisade formerna för samverkan spegla en stor del av befintliga möjligheter till samverkan under nu rådande förhållanden.

Några av de mer framträdande resultaten från de olika datainsamlingarna från försöksverksamheten sammanfattas här. En sådan sammanfattning innebär nödvändigtvis en tonvikt på allmänna tendenser och generella karakteristika.

Vad gäller arbetsbördan vid genomförandet av samverkan anser flertalet lärare, framför allt förskollärare, att samverkan under första försöksåret hade medfört en hel del extra arbete. Under andra försöksåret minskade denna arbetsbörda. Orsaken till detta kan bero på att erfarenheter av olika samverkansformer hade förvärvats under första försöksåret, erfarenheter som tillvaratogs och vidareutvecklades under andra försöksåret.

Lärarna anser i allmänhet att barnen bör besöka det andra stadiet regelbundet. Antalet samverkanstillfällen som därvid föreslås varierar från en gång per vecka till ett par gånger per termin. Flertalet menar att tiden för samverkan bör omfatta 40-60 minuter vid varje tillfälle. Vissa lärare föredrar ett par lektioner eller en hel förmiddag.

Vad gäller innehållet i samverkanssituationerna finns skillnader mellan de båda stadierna. Under båda försöksåren finner man att

- . fritt val av aktiviteter och bild, form, färg är dominerande i förskolan,
- . naturorientering, matematisk begreppsutveckling och språklig utveckling

är dominerande på lågstadiet,

- social omvärldsorientering, dramatiskt skapande, bild, form och färg samt ljud, rytm och rörelse är ganska lika frekventa på båda stadierna men har ofta olika svårighetsgrad och inriktning beroende på om de genomförs i förskolan eller i årskurs 1.

Samtliga förskollärare och majoriteten av lågstadielärarna uppger att de inte har frångått det innehåll och den metodik som de vanligtvis tillämpar. Lågstadielärarna har ibland anpassat svårighetsgraden för de yngre barnen.

Det finns skillnader mellan stadierna i val av arbetsformer vid samverkan. I förskolan dominerar ett ganska fritt arbetssätt som mera utgår från barnens egna uppslag: de rör sig friare i lokalen, de bestämmer själva gruppstorlek, de samtalar fritt nästan hela tiden, fri lek förekommer blandat med individuell verksamhet, läraren tar själv sällan initiativ till vägledning. I årskurs 1 domineras samverkanssituationerna av ett mera reglerat och lärarstyrt arbetssätt: barnen sitter mest stilla, arbetssättet är antingen kollektivt eller individuellt med gemensamma uppgifter, läraren bestämmer gruppstorlek, aktiviteter och material samt tar själv eller tillsammans med barnen initiativ till vägledning.

Det sociala samspelet mellan barnen karakteriseras i daghemmen under hösten av ensamlek/individuellt arbete. Under våren ges mer plats för parallell lek och samarbete. I deltidsgrupporna förekommer såväl ensamlek, parallelllek, samarbete som "tittar på". Årskurs 1 domineras av att barnen uppmärksammar samt "tittar på".

Vad gäller barnens egna uppfattningar om samverkan sammanfaller resultaten i stor utsträckning med resultat från andra datainsamlingar. Så t ex uppger barnen att de oftare sitter stilla vid samverkan i skolan jämfört med i förskolan. Barnen anser på båda stadierna att detta är lagom mycket. Vidare anger barnen att lågstadieläraren i större utsträckning bestämmer vad barnen ska göra vid samverkan i skolan än förskolläraren gör vid samverkan i förskolan. Hälften av förskolebarnen tycker att de lär sig mycket i skolan, men också hälften av skolbarnen anser att de lär sig något i förskolan. Nästan alla barn anser att det man gör på det andra stadiet är roligt.

Lärarna anser att det finns få eller inga problem i samband med den bedrivna verksamheten. Detta kan givetvis bero på att lärarna själva planerade för verksamheten varvid hänsyn togs till tillgång på personal, lokaler, material och tid. Barnens behov samt lärarnas ordinarie planering styrde också verksamheten. De få problem som redovisas av lärarna gäller svårigheter som kan hänföras till schematekniska brister, stor materialförbrukning och i några fall begränsad personaltillgång och små lokalutrymmen.

Lärarna anser, att samverkan haft betydelse på en mängd olika sätt: deras kunskaper om det andra stadiet har ökat, förskolebarnens sociala utveck-

ling har gynnats, lågstadiebarnens sociala utveckling har gynnats under de båda försöksårens vårterminer, förskolebarnens kunskapsmässiga utveckling har i allmänhet gynnats medan skolbarnens kunskapsmässiga utveckling inte alls eller i ringa grad har gynnats. Praktiskt taget alla lärare menar att det finns barn som samverkan har speciell betydelse för, nämligen blyga, rädda, osäkra, ängsliga förskolebarn samt mycket mogna förskolebarn. Vidare anser lågstadielärarna att för omogna, blyga, ängsliga, motoriskt oroliga och okoncentrerade skolbarn kan samverkan ha speciell betydelse.

## 10. Förskolans och lågstadiets samverkan med föräldrar

### 10.1 Försöksverksamhetens inriktning, omfattning och specifika förutsättningar

Inför läsåret 1974/75 tillsatte FÖL-projektet en arbetsgrupp med uppgift att bearbeta frågor som sammanhänger med förbättrade kontakter mellan föräldrar och förskola/skola. Representanter för skol- och socialförvaltningar, föräldraorganisationer, lärare och lärarutbildare samt forskare kom att ingå i arbetsgruppen. Gruppen utarbetade riktlinjer för verksamheten inom detta delområde, varvid bl a beslöts att försöksverksamhet skulle genomföras i syfte att utveckla och analysera föräldrasamarbete i övergången till lågstadiet på tre nivåer, nämligen

- 1) olika former för föräldrainformation inför skolstarten,
- 2) utvidgad föräldrakontakt, t ex dels genom studiecirkelar i förskolan, dels vid skolstarten,
- 3) individuella åtgärder för barnen med föräldrarnas stöd, engagemang och delaktighet i åtgärder.

Ovanstående tre former av föräldrasamarbete kan ses som en "trestegsraket", där den första och mest ytliga formen för föräldrasamarbete enbart innefattar information till föräldrar inför skolstarten. Oftast är det skolan som i anslutning till inskrivningen på våren inbjuder till informationsmöte i skolan (se s 55), varvid olika befattningshavare informerar föräldrarna inför höstterminens skolstart. Denna form av föräldrasamarbete kombineras ibland med att de blivande skolbarnen får besöka skolan på våren före skolstarten. Vanligtvis sker dessa besök i årskurs 1. Detta utgör en form av samverkan för barnen, där syftet enbart är att förskolebarnen ska få bekanta sig med skolmiljön. I avsnittet 2.4 benämns detta "samverkan på gruppnivå". Den tar hänsyn till för hela gruppen gemensamma intressen: dels att föräldrar får allmän information om skolstarten och dels att barnen får bekanta sig med skolan före skolstarten.

Det andra steget utgör en djupare form för samverkan. Här utvidgas föräldrakontakten på så sätt att under sista förskoleåret förekommer kontinuerliga sammankomster med grupper av föräldrar. Dessa sammankomster utformas i samråd mellan förskolans personal och föräldrar, varvid olika teman eller frågeställningar kan diskuteras. Den mottagande lågstadieläraren kan därvid

få kontakt med förskolan och föräldrarna. Därigenom kan föräldrakontakter på ett naturligt sätt förmedlas från förskolan till lågstadiet. Vid skolstarten kan lågstadieläraren fortsätta föräldrasammankomsterna, varvid personal från förskolan medverkar vid t ex föräldramöten i anslutning till inskolningsperioden. Skolans information till föräldrar ges därigenom också en naturligare förankring än vid den ytliga kontaktform som beskrivs ovan. Ett flertal organisatoriska och praktiska förutsättningar krävs emellertid för en så utformad verksamhet.

Då förutsättningar föreligger för en tidig kontakt mellan förskolans personal och den mottagande lågstadieläraren öppnas också möjligheter för fördjupade former för förskolebarnens samverkan med skolan. Innebörden i en sådan samverkan kan vara att grupper av förskolebarn på våren före skolstarten gör flera besök i skolan, varvid de också får möjligheter att aktivt delta i skolans verksamhet. Dessa besök kan ske hos den mottagande lågstadieläraren som då i regel har en årskurs 3. Att barnen på så sätt får inblick i skolans arbetsförhållanden samt får möta sin blivande lärare ger ökade möjligheter också för föräldrasamarbetet.

En ännu mer fördjupad form för föräldrasamverkan utgörs av ett mycket nära samarbete mellan föräldrar och personal i förskola/skola kring enskilda barn eller grupper av barn. Många barn har behov av särskilt stöd. De vuxna i barnets olika uppväxtmiljöer får därvid ta ett gemensamt ansvar för att stödja barnet. Barnet kan uppleva trygghet genom att ett klart samband finns i attityder, normer och värderingar mellan de olika uppväxtmiljöerna.

Genom regelbundna föräldrasammankomster med grupper av föräldrar kan även ett enskilt barns behov av särskilt stöd uppmärksammas. Detta kan leda till en fördjupad kontakt mellan de vuxna varigenom ett större gemensamt ansvar för barnet utvecklas. På s 50 beskrivs detta som "samverkan på individnivå".

Kombinationer av olika former för föräldrasamverkan är självklara. Ett flertal olika förutsättningar och lokala omständigheter blir avgörande för utformningen.

Inför igångsättandet av fältverksamheten bedömdes det som nödvändigt att följande för projektet specifika förutsättningar kunde uppfyllas beträffande de grupper som skulle ingå i försöksverksamheten:

- 1) att någorlunda god överensstämmelse skulle föreligga mellan förskolans distriktsindelning och lågstadiets, så att förskolegrupperna i princip skulle kunna hållas samman vid skolstarten,
- 2) att skolan tidigt på våren före skolstarten skulle kunna ha klassindelningarna klara åtminstone för de berörda förskolebarnen,
- 3) att skolan med god säkerhet tidigt på våren före skolstarten skulle kunna ange vilka lärare som skulle ta emot barnen i årskurs 1,

- 4) att tillfrågade lärare frivilligt skulle medverka i försöksverksamheten,
- 5) att överenskommelse skulle kunna nås med fackliga företrädare, så att samverkan över stadiegränser med särskild inriktning på föräldrasamverkan skulle kunna prövas.

Försöksverksamhet har bedrivits våren 1975, läsåret 1975/76 och hösten 1976. Med hänsyn till de omfattande arbetsuppgifter, som projektet under denna period höll på att avsluta kring "former för samverkan", samt till att svårigheter fanns att uppfylla de specifika förutsättningarna ovan (i synnerhet punkterna 1-3), begränsades fältförsökens omfattning. Under våren 1975 deltog i försöksverksamheten personalen i tre förskolor (två deltidsförskolor och ett daghem) samt tre lågstadielärare i årskurs 3, samtliga i Burlövs kommun. Läsåret 1975/76 med uppföljning hösten 1976 medverkade personalen vid tre deltidsförskolor, två i Malmö och en i Burlöv samt tre lågstadielärare i årskurs 3.

## 10.2 Erfarenheter och exempel från försöksverksamheten

### 10.2.1 Försök 1

Verksamheten våren 1975 planerades av berörd personal, studierektor, psykolog samt projektpersonal gemensamt att omfatta

- . lärarsamverkan, dvs information och diskussion mellan lärarna om förskolans och skolans verksamhet,
- . barnsamverkan, dvs att förskolebarnen vid flera tillfällen i små grupper skulle besöka sin blivande lågstadielärare i skolan dels ensamma med lågstadieläraren och dels tillsammans med eleverna i årskurs 3,
- . föräldrasamverkan genom föräldramöten i förskolan samt genom att vårens sista föräldramöte skulle förläggas till skolan.

En pågående samverkan mellan förskolan och lågstadiets årskurs 3, både vad gäller lärare och barn, bedömdes som en väsentlig del i utvecklingen av ökad samverkan med föräldrarna.

Lärarsamarbetet innebar informations- och erfarenhetsutbyten vid sammanträden inom projektets ram. Dessutom auskulterade de tre lågstadielärarna en dag i förskolan. Därvid utnyttjades en av skolans studiedagar. Lågstadielärarna fick då träffa sina blivande elever, delta i förskolans verksamhet samt diskutera med förskollärarna.

Barnsamarbetet utformades på så sätt att grupper av förskolebarn besökte sin blivande lågstadielärare i skolan under april och maj månader. Barnen i de fyra deltidsgруппerna (de båda deltidsförskolornas förmiddags- och efter-

middagsgrupper) hade i den preliminära klassindelningen fördelats på de tre lågstadielärarna.

Lärarna ansåg att alla förskolebarnen i princip skulle få göra minst två besök hos "sin" lågstadielärare. Förskolebarnen gick i varierande gruppstorlekar till skolan. Den minsta gruppen bestod av fyra barn och den största av 17 barn (vid ett tillfälle). Vanligaste gruppstorleken utgjordes av 5-10 barn. Eftersom barnen kom till skolan i så små grupper medförde det, att varje lågstadielärare tog emot besök av förskolebarn vid fyra till sex tillfällen under de båda månaderna.

Vid skolbesöken deltog barnen i lektioner bl a i svenska och gymnastik, oftast tillsammans med barnen i årskurs 3. Dessutom besökte man rektor, studierektor, skolsköterska och vaktmästare. Barnen deltog också i en skolmåltid, där skolbarnen hjälpte förskolebarnen att klara av alla rutiner kring måltiden. Enligt lärarnas dagböcker uppskattade både lärarna och praktiskt taget alla förskole- och skolbarn mycket dessa utbyten.

Avsikten att bygga samverkan med föräldrarna på den barn- och lärarsamverkan som utvecklades under våren kunde endast delvis förverkligas. Under våren informerade personalen i förskolan föräldrarna i samband med föräldramöten dels om barnens besök i skolan, dels om lärarsamarbetet. Vidare inbjöds samtliga föräldrar till en informationskväll i skolan i slutet av maj. Detta möte inleddes med en för föräldrarna gemensam kort information av skolchefen samt ordföranden i den lokala Hem och Skola-föreningen. Vidare presenterades studierektor, skolsköterskan samt de tre lågstadielärarna. Informationsmötet besöktes av ca 45 föräldrar. Sedan föräldrarna ställt några frågor bl a om skolmåltiderna, delade föräldrarna upp sig och gick till var sin lärare för att bättre kunna bekanta sig med sitt barns blivande lågstadielärare. Förskolans personal deltog också vid sammankomsten och följde med till de tre olika grupperna, där ytterligare information lämnades om vårens samarbete och om skolstarten.

Lärarnas bedömning av värdet av föräldramötet var blandad. Någon lärare menade, att skolans ledning vid detta tillfälle gav alltför lite information. En annan lärare ansåg, att föräldrarna verkade nöjda med den information de fick samt positiva till att det hade ordnats ett föräldramöte redan på våren.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att samverkan i Burlöv våren 1975 planerades att omfatta lärarsamverkan, barnsamverkan samt föräldrasamverkan. Vidare kan man konstatera att tyngdpunkten på verksamheten kom att ligga på förskolebarnens besök i skolan och att föräldrasamverkan ej fick någon djupare innebörd.

### 10.2.2 Försök 2

Verksamheten läsåret 1975/76 påbörjades redan vid höstterminens början i förskolan och inriktades framför allt på ökad samverkan mellan förskollärarna och föräldrarna under förskoleåret. Vidare planerades att under våren pröva lärar- och barnsamverkan enligt samma modell som prövats i Burlöv våren 1975.

De tre förskollärarna inledde höstterminen enligt gängse rutiner med föräldraintervjuer (ca 30-45 min/förälder) och ett föräldramöte i slutet av september, då information gavs om förskolans målsättning, planering etc. Förskollärarna beslöt sig därefter för att inbjuda till sammankomster under november för att diskutera vidare om den allmänna förskolans genomförande och dess arbetssätt. Som utgångspunkt för föräldradiskussionerna valde samtliga tre lärare att visa filmen "Förskolan behövs". Sammankomsterna organiserades på olika sätt. En förskollärare inbjöd förmiddagsgruppens och eftermiddagsgruppens föräldrar var för sig. En annan förskollärare erbjöd tre alternativa kvällar, till vilka föräldrarna anmälde sig oberoende av grupptillhörighet. De flesta föräldrar i samtliga tre förskolor kom till sammankomsterna. En av förskollärarna hade dessutom på ljudband spelat in olika situationer med den egna barngruppen som exempel på verksamheter i förskolan. Bandet spelades upp för föräldrarna, som frågade och diskuterade kring inspelningen. Föräldrarna visade stort intresse för detta inslag.

I samband med dessa möten diskuterades inriktningen på de möten som planerades för december, varvid föräldrarna främst önskade pysselaftnar inför julen, vilket man också hade. En av lärarna inbjöd till julpyssel på dagtid (två dagar) tillsammans med barnen, till "öppet hus" med julpyssel på kvällstid samt till luciafirande. Vid ett av kvällsmötena utvecklades en intensiv diskussion bl a rörande religion och sexualkunskap. Några föräldrar var särskilt angelägna att fråga hur förskolläraren tog upp dessa frågor med barnen och att ge sina egna synpunkter och värderingar i dessa frågor. Förskolläraren upplevde det som mycket betydelsefullt att hon fick reda på föräldrarnas uppfattning. Därmed kände hon ett bättre stöd för hur hon skulle behandla dessa frågor i samtalet med barnen.

Då höstterminens verksamhet uppsummerades var förskollärarna ense om att de fått god kontakt med föräldrarna genom de olika sammankomsterna samt att föräldrarna tycktes ha lärt känna varandra sinsemellan.

Uppläggningsen av vårterminens verksamhet innebar i korthet att förskolan inbjöd föräldrarna till en sammankomst i februari, att ett möte planerades till april, varvid de mottagande lågstadielärarna också skulle medverka samt att vårterminens sista föräldramöte skulle äga rum i skolan. I samband med detta skulle också barnen göra besök i skolan hos "sin" lågstadielärare. Uppslag från verksamheten våren 1975 i Burlöv skulle därvid utnyttjas. Planen

innebar också att förskollärarna skulle delta i skolans första föräldramöte på höstterminen.

Februariesammankomsterna ägnades åt temat "sexårsproblematiken". Tidningen "Vi föräldrar" innehöll i februarinumret 1976 en artikel av Lejefors, "Barnets olika åldrar: sexåringen. Hans kropp är lika kantig som hans själ ...". Temat och artikeln intresserade och engagerade föräldrarna, vilket kanske är ganska naturligt. Uppslutningen bland föräldrarna var god i samtliga grupper utom en.

Artikeln gav upphov till en rad olika frågor i grupperna. En grupp diskuterade länge bl a kring "födsel-död", varvid man också kom in på religionsfrågor. Förskolläraren hade planerat att tala med barnen om döden. Detta diskuterades i föräldragruppen, varvid några föräldrar önskade att ämnet ej skulle behandlas i barngruppen. Föräldrarna ville själva diskutera detta med sina barn. Önskemålet resulterade i att förskolläraren inte behandlade frågan bland barnen.

Denna situation utgör ett typexempel på avvägningsfrågor mellan föräldrarnas önskemål och förskolans/grundskolans verksamhet. I frågor som gäller religion men även andra etiska spörsmål, där det kan råda delade uppfattningar och värderingar, är det av betydelse med god och öppen kontakt mellan hemmen och förskolan/skolan.

Samarbetet förskola-föräldrar-lågstadium planerades att ta vid efter föräldrasammankomsterna i februari efter ungefär samma modell som i Burlöv våren dessförinnan med såväl lärar-, barn- som föräldrasamverkan. I de tre försöksområdena fanns gynnsamma förutsättningar för att uppgifter på preliminära klassindelningar och på mottagande lågstadielärare skulle kunna föreligga tidigt på våren. Först i samband med inskrivningen av barnen i april blev det emellertid möjligt att få klassindelningarna. Uppgifter på mottagande lågstadielärare - som därefter tillfrågades om eventuell medverkan - erhöles i maj men med reservationer för eventuella förändringar under hänvisning till konsekvenserna av lagom om anställningsskydd (se s 209).

Detta medförde att man först i maj månad anordnade föräldramöten. I den ena förskolan hölls mötet i förskolan till vilket lågstadielärare och speciallärare kom. I de båda andra förskolorna inbjöds föräldrarna till skolan, varvid förskollärarna deltog. Mötena ägnades mest åt skolstarten men också åt de besök som planerades för barnen i skolan, till vilka också föräldrarna inbjöds. Lågstadielärarna i de tre försöksområdena gjorde mot slutet av vårterminen besök i förskolegrupperna.

Föräldrakontakterna hösten 1976 fick olika utformning vid de tre skolorna. Den ena skolan inbjöd till "stort" föräldramöte för samtliga nybörjar-klasser två dagar efter uppropet. Efter en månad hölls föräldramöte för var-

je klass, varvid förskolläraren deltog. Förmiddags- och eftermiddagsgruppen tillhörde var sin klass och förskolläraren gick därför mellan de båda klassernas föräldramöte. Elevvårdskonferens hölls mellan de båda föräldramötena. Förskolläraren deltog i denna. Under hösten besökte förskolläraren klasserna vid flera tillfällen. Eleverna i årskurs 1 besökte spontant förskolan ganska ofta. Enligt förskolläraren skedde detta oftare än tidigare år. Detta tillskriver hon sina egna skolbesök.

Den andra skolan inbjöd föräldrarna till kvartssamtal efter ca 2-3 veckor. Detta var ett nytt initiativ. Vanligtvis brukar kvartssamtalen förläggas till slutet av höstterminen. Såväl lågstadieläraren som föräldrarna har uttryckt sig positivt angående de tidigarelagda kvartssamtalen. Dessutom inbjöd skolan till ett gemensamt föräldramöte.

Den tredje skolan hade ett "stort" föräldramöte efter inskolningsperioden varvid förskolläraren också deltog.

Samtliga lågstadielärare anser att kontakterna med föräldrarna varit lätta att etablera denna höst. Detta förhållande tillskriver man förskoleårets många föräldraträffar varvid föräldrarna sinsemellan lärt känna varandra. Detta har således underlättat för skolans kontakter med föräldrarna.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att verksamheten läsåret 1975/76 huvudsakligen kom att inriktas på föräldrasamverkan under förskoleåret, var-efter förskolan försökte förmedla föräldrakontakten till lågstadiet.

### 10.3 Vilken betydelse för föräldrarna har det utökade samarbetet haft?

Diskussionen nedan om betydelsen för föräldrar av den ökade samverkan förskola-föräldrar-lågstadium bygger på förskollärarnas och lågstadielärarnas iakttagelser och beskrivningar.

I verksamheten våren 1975 lades tyngdpunkten av samarbetet på lärar- och barnsamverkan. Föräldrakontakterna fick en utformning som huvudsakligen innebar tidig kontakt med skolan och med den mottagande lågstadieläraren. En positiv betydelse för föräldrar torde denna form av samverkan otvetydigt ha i och med att föräldrarna lär känna klassläraren, skolmiljön och delvis också får inblick i vad skolans verksamhet innebär. Detta kan vara en värdefull hjälp för föräldrar, då barnen på våren och sommaren före skolstarten ställer frågor hemma om skolan. Föräldrarna har då större chans att svara på barnets frågor.

Föräldrasamverkan läsåret 1975/76 fick en vidgad inriktning genom de sammankomster som ägde rum i förskolan. Förskollärarna och föräldrarna lär-

de känna varandra bättre. Föräldrarna sinsemellan lärde känna varandra bättre genom dessa sammankomster, vilket kan ha bidragit till en friare och mer o-  
tvungen diskussion i föräldragrupperna. Föräldrarna uttryckte sig bl a myck-  
et positivt till de diskussioner som förts i förskolan om olika uppfostrings-  
frågor och problem rörande barnen samt om "sexårsproblematiken". Många för-  
äldrar ansåg sig ha förstått sina barn på ett nytt sätt tack vare diskussio-  
nen i förskolan. Förskolan kunde därigenom bidra till att stödja föräldrarna  
i deras föräldraroll samtidigt som föräldrarna sinsemellan genom erfarenhets-  
utbyten kunde stödja varandra.

#### 10.4 Svårigheter vid utveckling av föräldrasamarbetet i samband med studieöver- gången

Frågan om samarbetet mellan hem och skola har behandlats i flera rapporter,  
t ex Niléhn (1976), Lindh (1978), Sjöberg (1979) och Svensson (1980). Kon-  
taktformer mellan hem, förskola och skola redovisas av Andersson (1981),  
varvid bl a konstateras att föräldrarnas kontaktträffar bör vara förlagda  
till lågstadiet och då helst till den skola som barnet ska börja i. Vidare  
nämns att det i första hand är lågstadielärare samt representanter för skol-  
ledning och elevvård, som bör medverka vid dessa träffar.

De försök som gjorts inom FÖL-projektet med ett fördjupat föräldrasamar-  
bete och som skildrats ovan har haft en blygsam omfattning. Syftena med för-  
söksverksamheten har uppnåtts i mycket begränsad omfattning. Erfarenhet har  
vunnits om några olika framgångsvägar. Försöksverksamheten har emellertid  
mer kunnat visa på hinder och svårigheter, som uppstår då man vill utveckla  
och fördjupa föräldrasamarbetet. Sådana hinder är ofta av praktisk natur  
(sena besked om klassindelningar, lärartjänster etc) men är också beroende  
av attityder och traditioner som kan vara svåra att förändra. De villkor för  
samverkan som beskrivs i följande kapitel är i åtskilliga delar också tillämp-  
bara på frågan om förskolans och lågstadiets samverkan med föräldrar.

DEL IV.

VILLKOR FÖR SAMVERKAN



## 11. Samverkansvillkor ur olika aspekter

I strävan efter att på olika sätt skapa kontinuitet mellan förskolan och grundskolan måste hänsyn tas till de förutsättningar som föreligger för samverkan mellan de båda stadierna. I följande kapitel behandlas en rad förhållanden som påverkar utvecklingen av samverkan mellan förskolan och lågstadiet. Vissa av dessa förhållanden underlättar, andra försvårar samarbetet. De förhållanden som behandlas ses ur tre olika aspekter:

- . en del har sin grund i villkor och ramar som uppställts av samhället,
- . andra kan hänföras till pedagogiska synsätt med avseende på inriktning och arbetssätt i förskolan respektive i årskurs 1 samt i samverkan,
- . slutligen kan vissa förhållanden beskrivas ur psykologisk utgångspunkt med hänsyn till hur olika psykologiska mekanismer, såsom intressen, attityder och värderingar, påverkar samverkan.

Med hänsyn till att de villkor och ramar för förskolans och skolans verksamhet som uppställts av samhället i så hög grad också påverkar förutsättningarna för samverkan mellan stadierna, behandlas sådana förhållanden först. Vissa förhållanden är mer möjliga att förändra än andra. Detta kommer också att framgå av följande redovisning.

Analyserna sker mot bakgrund av de olika organisationsteoretiska synsätt som redovisats i kapitel 4. (Jämför också kapitel 5.2 punkt 5.) Dessa analyser baseras på dels erfarenheter som erhållits genom FÖL-projektets verksamhet, dels erfarenheter erhållna i anslutning till projektverksamheten, t ex genom studiedagsverksamhet i olika kommuner i landet, lärarutbildning, läroplansarbete samt internationella analyser (se också förordet). Vidare utnyttjas i analysen vissa reformbeslut eller förändringar som tillkommit efter det att försöksverksamheten hade slutförts, beroende på att dessa reformer innebär nytillkomna villkor för möjligheterna till samverkan. Exempel på sådana reformer eller förändringar är lärarutbildningens organisation, läroplansreformen, sekretesslagen samt vissa reformer på det arbetsrättsliga området.

## 12. Förhållanden som har sin grund i villkor och ramar uppställda av samhället

All offentlig verksamhet i samhället styrs av politiska beslut, statlig och kommunal planering (statligt/kommunalt beslutsfattande) samt villkor grundade på avtal mellan arbetsmarknadens parter. Dessa förhållanden kännetecknas av en hierarkisk uppbyggnad med bestämd arbets- och ansvarsfördelning, samt överensstämmer med teknokratiskt inriktade organisationsteorier och är beroende av sådana olika ramfaktorer som också redovisas i kapitel 4. I det följande redovisas sådana av samhället uppställda villkor och ramar som visat sig påverka samverkan mellan förskola och grundskola. Vidare redovisas vissa praktisk-organisatoriska villkor för den pedagogiska verksamheten, som har sitt ursprung i sådana av samhället uppställda ramar. Redovisningen omfattar villkor och ramar som grundar sig på

- . officiella riktlinjer för verksamheten inom förskola och grundskola,
- . beslut angående tillsynsmyndighet på central och kommunal nivå,
- . kommunal bostads- och byggnadsplanering,
- . anställningsvillkor och arbetsavtal,
- . utbildning av personal,
- . praktisk-organisatoriska villkor.

### 12.1 Officiella riktlinjer för verksamheten inom förskola och grundskola

Under senare år beslutade reformer inom förskola och grundskola medför vissa nya förutsättningar som innebär ökade möjligheter till samverkan. Målen för förskola och för grundskola samt det arbetssätt som bör prägla deras verksamhet har genom reformarbeten utvecklats i en sådan riktning att förskola och grundskola vilar på en samstämmig grundsyn. I avsnitt 2.1 redovisas likheter och olikheter i målen för förskola och grundskola. Genom att målsättningen för de båda stadierna har formellt samma inriktning ökar möjligheter-na för kontinuitet mellan förskolans verksamhet och grundskolans. Genomföran-

det av ett reformarbete är emellertid en process över tid, där personalen inom vardera stadiet behöver rimlig tid och rimliga möjligheter att införliva intentionerna med dagens verksamhet. Fortbildning kan vara verksam i denna process.

Förskolereformen 1975 innebar bl a att den allmänna förskolan infördes. För närvarande går så gott som samtliga 6-åringar samt ett ökande antal yngre barn i förskola. Detta innebär att praktiskt taget alla blivande skolbarn har minst ett års förskoleverksamhet före skolstarten. För lågstadielärarna medför detta ökat behov av kunskap om och insikt i vilken verksamhet barnen deltagit i före skolstarten. Av resultaten från den redovisade försöksverksamheten framgår att lärarnas kunskaper om det andra stadiet ökat genom samverkan (se s 177). Den kvantitativa utbyggnaden av förskolan innebär att alla 6-åringar kan få en mjukare skolstart genom olika slags kontakter för barnen med skolan före barnens officiella skolstart. I försöksverksamheten ansåg såväl förskollärare som lågstadielärare att den främsta betydelsen av samverkan för barnen just låg i avdramatiseringen av skolstarten (se s 179 ff).

I samhället finns en strävan mot ökad samverkan mellan förskola och grundskola för att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. Detta kommer till uttryck i flera officiella anvisningar, bl a i Arbetsplan för förskolan (1975), Arbetsplan för förskolan delen "Förskolalågstadium. Samverkan för kontinuitet" (1981), Läroplan för grundskolan (Lgr 69) och i riksdagsbeslutet rörande Läroplan för grundskolan (1978/79: 180) samt i Lgr 80. Den gemensamma viljeinriktning som samhället således givit uttryck för i denna fråga utgör en grundläggande förutsättning för utveckling av ökad samverkan mellan förskolan och skolan.

Genom att regeringen våren 1981 har tillsatt Förskola-skolakommittén (se s 14) kan ytterligare åtgärder förväntas för att samverkan mellan förskola och skola ska förbättras.

## 12.2 Beslut angående tillsynsmyndighet på central och kommunal nivå

Förskolan och grundskolan har skilda huvudmän enligt riksdagsbeslutet 1973 angående förskolereformen, så att socialstyrelsen är central tillsynsmyndighet för förskolan och skolöverstyrelsen för skolan. I beslutet sägs dock att kommunerna själva har rätt att besluta om annan fördelning av huvudmannansvaret inom kommunen. Inom kommunerna i landet har man till övervägande del följt samma linje som på central nivå, varigenom barnavårdsnämnden (sociala

centralnämnden) utövar ledningen för förskoleverksamheten och skolstyrelsen ansvarar för skolväsendet. Detta förhållande påverkar t ex frågor som rör samordning och samplanering mellan de båda huvudmännen. Det skilda tillsynsansvaret påverkar också områden inom den kommunala planeringen, bl a byggnadsplanering (se avsnitt 12.3).

Betydande skillnader föreligger beträffande organisatoriska strukturer och lösningar inom skolförvaltning och socialförvaltning. Principerna för distriktsindelning är ofta olika för de båda förvaltningarna. Skolans distriktsindelning är baserad på bostadsadresser, varvid hänsyn tagits till att skolklassernas sammansättning ska vara så allsidig som möjligt ur social synpunkt. Förskolans upptagningsområden är delvis baserade på andra principer. Beträffande deltidsförskolornas upptagningsområden utgör bostadens närhet till förskolan främsta princip. Ofta finns deltidsgupper i hyreshus nära bostaden. Beträffande daghemmens upptagningsområden kan flera principer påverka barnets placering. Till följd av bristande antal daghemsplatser innebär kösystemet till daghemsplats att barn placeras på det daghem där plats finns tillgänglig. Ofta kan denna placering vara långt från bostaden. I vissa kommuner tas också hänsyn till föräldrars önskemål om barnets placering i daghem i närheten av föräldrarnas arbetsplats. Dessa förhållanden leder till att de gruppindelningar som gjorts av barnen i förskolan slås sönder inför skolstarten. Barnen kommer att tillhöra olika rektorsområden eller olika skolor.

Härav försvåras möjligheterna för en djupare form av samverkan. Barn som inte tillhör den skola man samverkat med har endast lärt känna skolmiljön i allmänhet och eventuellt fått intressen för vissa aktiviteter tillgodosedda. Barnen har ej fått möjlighet att lära känna den egna skolmiljön. Vidare medför detta, att då barnen blivit skolbarn och eventuellt ska samverka med förskolan, blir det en annan förskola man samverkar med än den man gått i tidigare. Det kan för en del barn bli svårt att tolerera flera nya miljöer. Svårigheterna ligger också i lärarnas möjligheter till informationsutbyte angående genomförd verksamhet i förskolan. Lågstadieläraren kan i vissa fall behöva kontakt med många förskollärare för att få reda på vad barnen gjort i förskolan. På motsvarande sätt behöver förskolläraren kontakta många lågstadielärare för att lämna information. I detta sammanhang bör också hänsyn tas till att förskollärare med deltidsgupper kan behöva lämna information om 40 barns verksamheter, och att lågstadieläraren tar emot information om maximalt 25 barn.

I Malmö har nyligen fattats beslut om gemensam distriktsindelning för flertalet förvaltningar: skolförvaltning, socialförvaltning och fritidsförvaltning.

En annan praktisk svårighet för samverkan är att det inom grundskolan ofta föreligger svårigheter att tidigt på våren före skolstarten både ha klassindelningar färdiga och kunna ange vem som blir den mottagande lågstadieläraren till hösten. Svårigheter kan också finnas inom enskilda rektorsområden att fastställa dessa uppgifter. Den totala bemanningsplanen i samband med fördelning av lärarnas tjänstgöring inom kommunens skolförvaltning kan ofta inte fastställas förrän ungefär vid höstterminens början (se vidare s 209).

Sett ur ett organisationsteoretiskt perspektiv uppstår alltså en konfliktsituation mellan två olika beslutssystem: skolans och förskolans. I en verksamhet som är gemensam för två skilda administrativa områden uppstår behov av att antingen samordna regelsystemet eller att utforma ett särskilt regelsystem för det gemensamma verksamhetsområdet. Sådana möjliga åtgärder diskuteras i del V.

## 12.3 Kommunal bostads- och byggnadsplanering

Den kommunala bostadspolitiken och byggnadsplaneringen kan ha en påtaglig inverkan på möjligheterna till samverkan mellan förskola och grundskola. Dagens bostadsbyggande koncentreras i stor utsträckning till nya stora områden med kraftig markexploatering. I de större tätorternas höghusbebyggelse får ofta sådana områden inledningsvis en tämligen speciell karaktär med ideliga om-, in- och utflyttningar. Ofta uppstår många sociala problem. Det har visat sig att flera år behöver förflyta innan boendet i dessa "nybyggarområden" stabiliseras. I sådana bostadsområden finns också ofta stora grupper av invandrare med olika bakgrund, olika värdesystem och olika etiska normer. Genom den speciella struktur som således många gånger präglar de nybyggda bostadsområdena uppstår betydande behov av insatser från samhällets sida i olika avseenden. Ökade kontakter mellan förskolan och skolan samt mellan förskola/skola och barnens föräldrar kan få en speciell betydelse för mänskorna i dessa bostadsområden. Samtidigt kan formerna för kontakter innebära många svårigheter och krav på extra resurser, t ex i form av tillgång till tolkar. De insatser som för närvarande görs för invandrarbarn i förskolan och inom ramen för invandrarundervisningen i grundskolan bör kunna samordnas också med hänsyn tagen till ökad samverkan mellan förskola och grundskola.

Samplanering av de båda huvudmännen beträffande lokaler för förskola och grundskola kan skapa gynnsamma förutsättningar för samverkan. I nyare bostadsområden sambyggs ofta lokaler för förskola, grundskola och fritidsverk-

samhet. Därigenom skapas lokalmässiga förutsättningar för ökad samverkan. Av de redovisade erfarenheterna i avsnitt 9.2 framkommer på flera ställen att lokalmässig närhet mellan förskolan och skolan underlättar för såväl lärarsamarbetet som barnsamverkan. Lokalmässig närhet mellan de båda stadierna minskar behovet av speciella arrangemang för barnens förflyttningar (se s 144 ff), medför ökad tid för samverkan genom att gångtiden minskar samt ger större möjlighet till flexibla samverkan. I försöksverksamheten visade det sig att långa gångavstånd ofta medförde en mer reglerad samverkan, varvid en bestämd tidpunkt varje vecka avsattes för samverkan.

## 12.4 Anställningsvillkor och arbetsavtal

Olika förhållanden med avseende på anställningsvillkor och arbetsavtal gäller för personal i förskolan respektive i grundskolan. De olika personalgrupperna tillhör till stor del olika fackliga organisationer. I stort sett tillhör den berörda personalen antingen Svenska facklärarförbundet (SFL), Sveriges förskollärares riksförbund (SFR), Svenska kommunalarbetsförbundet (SKAF) eller Sveriges lärarförbund (SL). SFR ingår i SFL. Varje förbund har med sin arbetsgivare förhandlat fram tjänstekonstruktioner, löner och tjänstgöringsvillkor. Förskolans personalorganisationer sluter avtal med Svenska kommunförbundet och Landstingsförbundet, medan lärarorganisationerna inom skolväsendet sluter avtal med Statens Arbetsgivarverk. Detta har lett till påtagliga skillnader mellan de olika förbundens medlemmar med avseende på nämnda förhållanden.

Beträffande tjänstgöringsskyldighet har förskolläraren en totalreglering av arbetstiden till 40 timmar per vecka. Detta gäller såväl daghem som deltidsgrupp. Vid deltidsgupper har i regel förskolläraren 10 timmar för arbetsuppgifter utanför barngruppen, medan motsvarande tid vid daghem kan vara sex timmar. I dessa arbetstimmar utanför barngruppen ingår planering, personalkonferenser, journalföring, föräldrakontakter etc. Varje kommun svarar för den lokala utformningen av personalens tjänstgöring.

För personalen i deltidsgrupp respektive daghem finns skillnader i tjänstgöringsförhållandena. Arbetstidens längd är densamma. Förläggningen av arbetstiden varierar emellertid. Medan deltidsgruppens personal i regel tjänstgör i barngrupper mellan kl 9 och 12 samt 13 och 16, har daghemmen i regel öppet mellan kl 6.30 och 18.30. Personalen på daghemmen har därigenom olika arbetstider olika dagar, vilket kan ha betydelse både för hur och när samverkan ska ske med avseende såväl på lärarsamverkan som barnsamverkan.

Lågstadielärarna har 29 lektionstimmar per vecka. Resten av tjänstgöringen rymmer tid för planering, konferenser, föräldrakontakter etc. Ett nytt arbetstidsavtal har slutits för grundskolans lärare, som innebär bl a avtalsreglering av det kollektiva lärararbetet (s k K-tid). Lärarens skyldighet att bl a delta i konferenser regleras genom detta avtal att omfatta 16 timmar per 4-veckorsperiod (begränsningsperiod). För närvarande har lågstadieläraren ingen skyldighet att delta i verksamhet utanför stadiet. Rektor kan emellertid kalla lärare till gemensam konferens med förskolans personal på t ex eftermiddagstid. Med hänsyn till att förskollärare i deltidsgrupper tjänstgör i barngrupp till kl 16, medan lågstadielärarnas arbete bland eleverna ofta slutar tidigare, finns uppenbarligen svårigheter att finna tid för lärarnas gemensamma planering. Den tid som för närvarande finns i den s k barnfria tiden respektive icke schemalagda tiden (K-tiden) bör emellertid kunna utnyttjas. De flesta lärare upplever dock att arbetsbelastningen redan är stor under denna tid. Av de resultat som framkommit i avsnitt 9.2 finner man att samverkan inneburit merarbete speciellt beträffande planeringsarbetet för samverkan (se s 143). Dock förefaller detta merarbete vara av rimlig omfattning. Efter hand som erfarenheter vunnits av samverkan tycks också den extra arbetsinsatsen minska.

Lagen om anställningsskydd (LAS) har tillkommit för att ge arbetstagar-  
na anställningstrygghet. Tillämpningen av LAS kan emellertid också medföra svårigheter för en förvaltnings bemanningsplanering. Svårigheter kan t ex finnas att med bestämdhet "utpeka" vilken lärare som ska ta emot nybörjare vid skolstarten. För t ex Malmös vidkommande pågår för närvarande en befolkningsminskning, vilket medför ett vikande elevunderlag för skolan. Detta resulterar i ett minskat antal klasser och lärartjänster inom kommunen. LAS kan därvid innebära att lärare omplaceras till annat tjänstgöringsställe. Övertalighet av lärare inom kommunen leder till uppsägning. Lagen om anställningsskydd kan således inverka på planeringen såväl då det gäller förskolans område som skolans på så sätt att upplysningar som är nödvändiga för bemanningsplanering och därmed för samverkan i betydande utsträckning kan försenas.

## 12.5 Utbildning av personal

Betydande skillnader finns mellan den nuvarande förskollärarytbildningen och lågstadielärarytbildningen, skillnader som kan ha betydelse för olikheter mellan stadiernas verksamheter men också för attityder och värderingar

hos lärarna beträffande den pedagogiska verksamheten (se också följande kap 13 och 14). Jacobsson har i anslutning till FÖL-projektets verksamhet analyserat olika förutsättningar, krav och konsekvenser för förskolans och lågstadiets personal vid samverkan (Jacobsson, 1977). I rapporten redovisas bl a respektive utbildnings längd och inriktning.

Vid en jämförelse av utbildningsinnehållet framkommer, att pedagogik-psykologiblocket på förskollärarytbildningen är ungefär dubbelt så stort som för blivande lågstadielärare. Också förskollärarkandidaternas praktik är timmässigt mer omfattande än lågstadielärarkandidaternas. Däremot är lågstadielärarkandidaternas ämnesstudier mera omfattande.

Efter högskolereformen 1977 torde de lokala variationerna mellan skilda utbildningsorter ha blivit större än tidigare. I sin allmänna utformning torde dock de redovisade skillnaderna fortfarande bestå.

Inriktningen av förskollärarytbildningen har sedan 1977 starkt påverkats av de förslag som barnstugeutredningen framlade i Utbildning i samspel (SOU 1975:67). Lärarytbildningsutredningen (LUT 74) ger i SOU 1978:86 förslag till ny grundskollärarytbildning. LUT 74 föreslår bl a påbyggnadsutbildningar så att förskollärare ska kunna tjänstgöra på lågstadiet och så att lågstadielärare ska kunna tjänstgöra i förskolan (se s 28). Vidare innehåller betänkandet förslag som ska göra det möjligt för de båda lärarytbildningarna att ge förskollärare och lärare i grundskolan en gemensam grundutbildning motsvarande minst 20 poäng. En sådan gemensam grundutbildning ger möjligheter för förskollärare och lågstadielärare att utveckla gemensam grundsyn både på barns utveckling och på den pedagogiska verksamheten, förhållanden som bör gynna samverkan och kontinuiteten mellan stadierna.

Vid flera högskolor har man under senare år också försökt att samordna utbildningarna för förskollärare (F), fritidspedagoger (Fp) och lågstadielärare (L). De utbildningar där samverkan mellan linjer ingår som ett mer omfattande och bestående inslag finns i Gävle, Halmstad, Härnösand, Kristianstad, Linköping och Örebro.

Vid högskolan i Härnösand har försöksverksamhet med samordnad utbildning bedrivits sedan 1978. Den ursprungliga planen innebar att studerande vid F-, Fp- och L-linjerna skulle samläsa första terminen. Senare kom emellertid också kurser under de övriga terminerna att samläsas. Enligt nu gällande lokala planer för de tre utbildningarna omfattas ca hälften av utbildningstiden av samläsning.

Hösten 1981 påbörjade högskolan i Kristianstad en samordnad utbildning av förskollärare, fritidspedagoger och lågstadielärare. Enligt gällande lokala planer kommer också här ca hälften av de olika momenten att samläsas. Samläsningen är dock begränsad till en klass (24 kandidater). Samläsningen

varvas med linjespecifika kurser för vardera utbildningslinje. "Den samordnade utbildningen av förskollärare, lågstadielärare och fritidspedagoger syftar till att ge ett gemensamt synsätt på barnet samt på arbetssätt och metoder för verksamheten i förskola, skola och fritidshem" (Lokal plan och kursplaner, Högscholan i Kristianstad, 1981).

Våren 1982 påbörjas en påbyggnadsutbildning av förskollärare till lågstadielärare vid högscholan i Kristianstad. Den kommer att omfatta 40 p, motsvarande ca två terminers utbildning.

## 12.6 Praktisk-organisatoriska villkor

Slutligen ska i detta avsnitt redovisas en rad praktisk-organisatoriska villkor som påverkar samverkan. Dessa villkor har sitt ursprung i av samhället uppställda ramar. Flertalet av de nämnda faktorerna är påverkbara, dvs de går att förändra, så att besvärande hinder för samverkan elimineras. Vissa förändringar är av sådan art att lagändringar måste komma till stånd. Andra förändringar kräver inte beslut av denna art utan kan ske genom beslut eller översynsarbeten på kommunal nivå. Detta är t ex fallet med distriktsindelningar (se s 206). En del förhållanden är inte direkt påverkbara men måste iakttas och beaktas för att negativa konsekvenser ska bli så ringa som möjligt. Exempel på detta är hög frekvens lärarbyten (se nedan).

Sekretess. Under lång tid har gällt att förskolans personal ansetts ha i lag stadgad tystnadsplikt, medan skolans personal ej lytt under sådan lag. Barnomsorgslagen innehåller emellertid inga regler om tystnadsplikt för förskolans personal. Inom förskolan har man dock ansett att § 91 i barnavårdslagen skulle tillämpas också inom förskoleverksamheten. Denna paragraf var tillämplig i barnavårdsärenden och innebar att personal "må ej obehörigen yppa vad han därvid erfarit rörande enskilds personliga förhållanden". Det förhållandet att förskolans personal och skolans personal upplevts ha olika villkor vad gäller tystnadsplikt, har försvårat informationsutbytet mellan förskolan och lågstadiet speciellt då det gäller individinriktad information. Det påverkar givetvis också övrigt informationsutbyte eftersom förskollärare upplever svårigheter att avgöra vad som faller under tystnadsplikt och vad som är av mer allmänt informationsmaterial. Ofta kan emellertid psykologerna vid de båda förvaltningarna hjälpa till. Föräldrarnas medgivande till informationsgivning och medverkan måste iakttas. Ofta kan skäl föreligga till återhållsamhet i framför allt värderande informationsgivning, eftersom den mottagande lågstadieläraren bör skaffa sig en egen uppfattning om enskilda

barn. Ibland föreligger emellertid behov av att ge speciell information om enskilda barn, för att skolan så snart som möjligt ska kunna ge extra stöd åt barn med behov av detta. I dessa fall har förskolans tystnadsplikt och skolans avsaknad av motsvarande sekretesskydd utgjort ett hinder.

En ny sekretesslag trädde i kraft den 1 januari 1981. Denna innebär för personal i förskolan och skolan i stort sett samma sekretess och medför att uppgifter i elevvårdsärenden i allmänhet är sekretesskyddade. Detta är en skärpning mot tidigare bestämmelser. Den nya lagen innebär att såväl muntlig som skriftlig information rörande enskilda individer skyddas genom sekretessbestämmelser. Tolkningen och tillämpningen av den nya sekretesslagen har dock vållat stora bekymmer inom flera områden. Avsikten med lagen är bl a att skydda den enskildes individens integritet, så att uppgifter som kan skada enskild individ ej utlämnas till annan myndighet. Uppgifter som bedöms gagna individen bör emellertid kunna lämnas. Då få erfarenheter och tillämpningsföreskrifter finns är risken för närvarande stor att ingen vågar lämna ut några uppgifter om enskilda barn, trots att förväntningarna inför den nya lagen var att personal i förskola och grundskola skulle ges större möjligheter för informationsutbyten vad gäller barn med behov av särskilt stöd.

Lokalstorlekar i förskolan respektive lågstadiet. Enligt statliga normer disponerar en förskolegrupp ungefär dubbel lokalyta jämfört med en klass i årskurs 1. Detta förhållande påverkar dels genomförandet av den pedagogiska verksamheten i respektive stadium, dels genomförandet av samverkan. Flera undersökningsresultat påvisar att stillasittandet i skolan är väsentligt högre än i förskolan (se ss 160 och 183). Vidare begränsar skolans lokaler ibland möjligheterna för samverkan (se s 174).

Gruppstorlekar i förskolan och i grundskolan. I förskolans deltidsgrupper är det maximala antalet barn 20 medan antalet i lågstadiet är 25. Dessa bestämmelser innebär en spridning av vissa förskolegrupper vid skolstarten, såvida inte heltidsförskolans blivande skolbarn blir "påfyllnadsbarn" på en deltidsgroup vid skolstarten. Skilda principer inom respektive förvaltning vid rekrytering till grupper påverkar också möjligheterna för sammanhållna grupper vid skolstarten.

Deltidsförskolans och daghemmens åldersgrupper. Formerna för samarbetet mellan förskolan och lågstadiet påverkas och blir olika beroende på om skolans samarbete sker med tjugo 6-åringar i deltidsförskolan eller med en grupp 4-6-åringar med relativt få 6-åringar (se s 138).

Skolans schematider-förskolans grupper. Förskollärare med deltidsförskolor har två barngrupper per dag, medan lågstadieläraren har en klass, vars schema sällan medger samarbete med förskolans eftermiddagsgrupp. Den samlade skoldagen kan ge något bättre möjligheter för eftermiddagsgruppens sam-

verkan. Frågan uppstår då om förskolläraren ska samverka med två olika lågstadielärare eller om en lågstadielärare och barnen i en klass ska samverka med två förskolegrupper om sammanlagt 40 barn.

Personaltäthet. Personaltätheten i förskolan respektive i lågstadiet skiljer sig åt. Heltidsförskolan har oftast två å tre vuxna per grupp, deltidsförskolan har vanligtvis en förskollärare och en medhjälpare, medan lågstadieläraren som regel är ensam ansvarig för sin klass. I skolan finns dessutom speciallärare och eventuellt invandrarlärare. I försöksverksamheten inom FÖL-projektet visade det sig att kontinuiteten på vuxensidan var lättast att upprätthålla i daghemmen vid sjukdomar, tjänstledigheter etc genom att flera vuxna tillsammans utgjorde arbetslag. I samverkanssituationerna framkom också att personaltätheten i daghemmet var fördelaktig vid samverkan jämfört med samverkan i deltidsförskolan respektive i årskurs 1 (se ss 161-162). Under den tid FÖL bedrev samverkansförsöken hade flertalet deltidsförskolor i Malmö enbart en vuxen, förskolläraren, per grupp.

Läraryten, tjänstledigheter. Hög frekvens av tjänstledigheter bland personal medför svårigheter vad gäller kontinuiteten på vuxensidan. Inom försöksverksamheten förekom många läraryten till följd av graviditetsledigheter, avancemang till högre tjänster etc. Svårigheter för vikarier att dels lära känna den egna gruppen, dels utveckla samverkansformer med ett annat stadium uppstår självklart. För barnens vidkommande kan det många gånger bli flera byten på vuxensidan under ett läsår, vilket får bedömas som mindre gynnsamt.

## 12.7 Ramfaktorernas betydelse för samverkan

I avsnitt 4.2 behandlas en del teorier (Dahllöf, Lundgren, Svingby) om ramfaktorernas betydelse för verksamheter. Den analys som gjorts här ger starka belägg för de framförda teorierna. Det har nämligen här varit möjligt att kontrastera mot varandra olika utformning av ramfaktorerna i förskola och i grundskola. Man finner därvid att det föreligger skillnader i alla de faktorer, som är relevanta här:

1) De konstitutionella ramarna som innefattar författningar och behörighetsbestämmelser är i väsentliga avseenden olika. Förskola och skola styrs av olika lagar (socialtjänstlag och skollag) och olika tillsynsmyndigheter. Behörighetsvillkor för tjänstgöring i de båda skolformerna skiljer sig också åt (jfr nedan pkt 5).

2) De organisatoriska ramarna som reglerar gruppstorlekar, arbetstid etc är

väsentligen olika, även om nya författningar på skolans område medger ett uppbyggande av de traditionella enheterna: en klass, en lärare, ett ämne, en lektion.

3) De fysiska ramarna vad gäller byggnader, lokaler och utrustning ger också olika förutsättningar för förskola och skola (jfr ovan angående byggnadsplanering och lokalstorlekar samt avsnitt 13.3 angående pedagogiska ramfaktorer med avseende på utrustning och läromedel).

4) De ekonomiska och personella resurserna är i många avseenden olika, där t ex personaltäteten/barn är mera gynnsam inom förskolan.

5) Lärarnas beredskap är olika på grund av bl a olika utbildning.

6) Organisationernas uppbyggnad i bl a beslutssystem är olika. Inom skolans område finns ett hierarkiskt beslutssystem från central till lokal tillsynsmyndighet. Den senaste skolreformen innebär ett decentraliserat beslutsfattande från skolstyrelser till rektorsområdena. Beslutssystemet inom skolan är betydligt mer preciserat än inom förskolan.

7) Systemets strukturella villkor i vad avser framför allt anställningsvillkor och arbetsavtal är helt olika.

Som angetts tidigare har i flera avseenden pågått en utveckling som närmar de två skilda ramsystemen till varandra. Flexibla gruppstorlek och personalanvändning i skolan har nämnts ovan. Andra sådana förändringar som provas är gemensam lokalplanering, delvis gemensamt personalutnyttjande och delvis gemensam lärarutbildning. Det är alltså helt tydligt att ett omfattande arbete pågår för att minska konflikterna i ramfaktorerna.

## 13. Förhållanden som har sin grund i den pedagogiska verksamheten

I den pedagogiska verksamheten finns förhållanden som dels underlättar samverkan, dels försvårar samverkan. I vissa fall gäller att värderingen avgör på vilket sätt ett visst förhållande kan anses påverka samverkan (se kap 14). Analysen i detta kapitel sker med utgångspunkt i den systemteoretiska inriktningen av organisationsteorier (se s 71). Därvid eftersträvas förståelse för hur formella och informella organisationer interagerar samt vilka faktorer, t ex krav och förväntningar i omgivningen, som utövar inflytande på organisationen. Redovisningen omfattar

- . målsättningsfrågor för förskolan och grundskolan,
- . pedagogisk verksamhet i förskolan och på lågstadiet,
- . pedagogiska ramfaktorer med avseende på utrustning och läromedel,
- . konsekvenser för den pedagogiska verksamheten vid samverkan.

### 13.1 Målsättningsfrågor för förskolan och grundskolan

I kapitel 2 behandlas utförligt målsättningsfrågor för förskolan, för grundskolan och för samverkan mellan skolformerna. Därvid framhålls bl a de likheter och den samstämmighet som präglar förskolans och grundskolans mål. De skillnader mellan förskolans och grundskolans verksamhet som redovisas av flera undersökningar samt i propositionen rörande Läroplan för grundskolan (1978/79:180), kan i huvudsak hänföras till skillnader mellan personalgruppernas tolkning och tillämpning av den övergripande målsättningen (se s 37). Olikheter i traditioner mellan de båda skolformerna kan delvis vara orsak till dessa skillnader men också utvecklings- och inlärningspsykologiska förhållanden. Ljungblad (1979) anser för sin del att, trots överensstämmelse i officiella mål för förskola och skola, en grundläggande skiljelinje finns mellan stadierna beroende på att grundskolans utveckling baseras på "utbildningspolitik - pedagogik", medan förskolans utveckling grundas på "arbets-

marknadspolitik - tillsyn". Enligt Ljungblad är detta grunden till svårigheterna för samverkan mellan förskola och grundskola.

Inom ramen för FÖL:s verksamhet har framkommit olikheter vad gäller lärarnas värderingar och prioriteringar av olika aspekter i barns utveckling. I Wiechels (1981) undersökning angående barn med särskilda behov av stöd och stimulans har bl a förskollärare och lågstadielärare intervjuats angående vilken typ av svårigheter som finns hos de barn, som anses ha särskilda behov av stöd och stimulans. Därvid framkom att lågstadielärare i betydligt större utsträckning än förskollärare bedömer intellektuella svårigheter som orsak till barns behov av extra stöd. Lågstadielärarna anger dock i ungefär samma utsträckning som förskollärarna affektiva svårigheter och kontaktsvårigheter med kamrater som skäl för barnets behov av extra stöd (Wiechel, 1979).

I en uppföljningsstudie av enskilda barn som i förskolan bedömts ha behov av särskilt stöd fann man en mycket begränsad överensstämmelse mellan de orsaker som förskollärarna uppgav och dem som lågstadielärarna angav hos barnen.

"De affektiva svårigheterna, kontaktproblemen och svårigheterna i hemförhållanden är de problem som oftast 'försvunnit' då barnen börjat skolan, eller ej observerats där. Intellektuella svårigheter dominerar bland de problem som 'ej funnits' eller ej observerats i förskolan men 'tillkommit' i skolan." (Wiechel, 1979, s 65)

I undersökningsresultaten finns en uttalad tendens att lågstadielärare i större utsträckning tillmäter barnens intellektuella och kunskapsmässiga utveckling betydelse än vad förskollärarna gör. Vissa av lågstadielärarnas kommentarer i anslutning till försöksverksamheten stöder denna tendens. Ett par lågstadielärare uttryckte bl a oro att lågstadiebarnen skulle gå miste om vissa inlärningsmoment, då de deltog i förskolans verksamhet (se s 151). Motsvarande oro för att förskolebarnen skulle gå miste om något vid samverkan uttrycktes aldrig av förskollärarna. Vidare framgår av Wiechels undersökning att då lärarna bedömer enskilda barn tillmäter förskollärarna barnens socioemotionella utveckling större vikt än vad lågstadielärarna gör.

Skolan befinner sig förvisso i en situation där det ställs krav på och förväntas att skolan ska lära ut grundläggande färdigheter. Inte minst bland föräldrar finns oftast sådana förväntningar på skolan som kunskapsförmedlare. Under den pågående försöksverksamheten nämnde några lågstadielärare vid flera tillfällen att de starkt upplevde föräldrars krav på skolan som kunskapsförmedlare. Förskolan har inte (möjligen beroende på skilda traditioner) motsvarande situation med förväntningar att bibringa barnen vissa angivna kunskaper. Många ser förskolan mer som ett komplement till hemmet där barnen får möjligheter till olika slags aktiviteter.

Även om förskolan och grundskolan har samstämmig officiell målsättning påverkar alltså traditioner, förväntningar och krav hos olika grupper i samhället lärarnas tolkningar och prioriteringar.

Arbetsplan för förskolan, utarbetad inom socialstyrelsen, och Läroplan för grundskolan, Lgr 69 och Lgr 80, innehåller påtagliga skillnader i sådana avsnitt som konkretiserar och exemplifierar den övergripande målsättningen. Detta förhållande tyder på en viss skillnad mellan de centrala tillsynsmyndigheternas synsätt på genomförandet av verksamheten inom respektive stadium. Skolans läroplaner ger mer uttryck för krav på kunskapsinhämtning än vad Arbetsplan för förskolan gör.

Läroplanen för grundskolan ger innehållsliga och tidsmässiga ramar för skolans verksamhet, samtidigt som lärarna har frihet att inom de givna ramarna själva utforma verksamheten. Läromedelsmarknaden har också bidragit till att lärarna innehållsligt och tidsmässigt i betydande utsträckning blivit bundna till bestämda kursinnehåll och till fixerade, bundna tidsperioder.

Arbetsplanen för förskolan (Socialstyrelsen, 1975) innehåller i större utsträckning än läroplanen resonemang om utvecklingspsykologiska förutsättningar hos barn. Till en mer allmänt hållen beskrivning av arbetssättet i förskolan, av inre och yttre organisation samt av miljöfrågor finns exemplifieringar av den pedagogiska verksamheten. Dessa exemplifieringar varierar i precisering. Här föreligger skillnader mellan olika verksamhetsområden. Exempel finns på naturorienterande verksamheter som innehållsligt är mycket snarlika motsvarande exempel i "Växa i förskolan". Samma strävan finns som i "Växa i förskolan" att ge barnen möjligheter att själva utforska och experimentera med vatten, längder, frön som gror etc. I andra avsnitt, t ex rörande socialt samspel, exemplifieras verksamheter med citerade repliker av samtal mellan olika barn, mellan barn och vuxna. Motsvarande detaljexempel från verksamhetssituationer finns inte i Läroplan för grundskolan. Dock har de tidigare supplementen till Läroplan för grundskolan haft mycket hög konkretisationsgrad och exempelkaraktär. Utformningen av arbetsplanen är emellertid i stor utsträckning situationsbunden och betonar mera barnets aktuella behov och intressen.

I vissa avseenden har läroplan och arbetsplan närmats till varandra under senare tiden. Lgr 80 betonar starkare än Lgr 69 vikten av träning i grundläggande färdigheter i svenska och matematik men lägger också stark vikt vid praktiska vardagsfärdigheter. I den nya arbetsplanen för förskolan (Socialstyrelsen, 1981) betonas den pedagogiska målsättningen för förskolan. Barnen ska i förskolan få stimulans till en allsidig personlighetsutveckling i fysisk, social, emotionell, intellektuell och språklig mening. Socialstyrelsen beskriver fem ämnesblock som hjälpmedel för att skapa allsidighet i

verksamheten, nämligen språk, omvärldsorientering, naturorientering, bild och form samt ljud och rörelse. Aktiviteter inom dessa ämnesblock ska utvecklas på ett integrerat sätt till olika teman eller intresseområden. Formerna för verksamhetens genomförande beskrivs genom begreppen arbete, lek och inläring.

Önskemål om och krav på att kommuner och personal ska få stöd och vägledning rörande barnomsorgsverksamheten har framförts bl a genom motioner i riksdagen. Socialutskottet har nyligen (efter offentliggörandet av socialstyrelsens nya arbetsplan 1981) behandlat motionerna och har därvid givit uttryck för följande (SoU 1981/82:1, s 16):

"Socialstyrelsen bör - inom ramen för sin skyldighet att enligt socialtjänstlagen ge ut allmänna råd - fortsätta och intensifiera sitt arbete på att konkretisera förskolans målsättning och innehåll för kommunerna.

---

... Utskottet vill dock framhålla att det inte bör komma ifråga att utarbeta en läroplan för förskolan motsvarande den som finns för den obligatoriska skolan. En sådan läroplan skulle nämligen inte kunna förenas med de fria arbetsformer som även i fortsättningen bör prägla förskolan och vara ägnad att reglera verksamheten på ett sätt som skulle stå i motsättning till önskemålet om att kommunerna inte skall vara bundna i detalj av centrala bestämmelser på barnomsorgsområdet."

De skillnader i prioriteringar som här framkommit mellan förskolan och lågstadiet kan sägas vara av den art att barnen vid övergången från förskolan till skolan upplever stora förändringar i de vuxnas förväntningar och krav.

### 13.2 Pedagogisk verksamhet i förskolan och på lågstadiet

Det är rimligt att skillnader i prioriteringar påverkar innehållet i den pedagogiska verksamheten i förskolan och på lågstadiet. Det kan finnas fog för sådana skillnader, eftersom verksamheten riktar sig till olika åldrar med olika utvecklings- och inlärningspsykologiska förutsättningar. För åldrarna kring skolstarten finns emellertid hos många barn också vissa gemensamma förutsättningar, behov och intressen (jfr kap 3).

Tidigare redovisade analyser (s 152) har påvisat skillnader beträffande innehållet i samverkanssituationerna i förskolan och på lågstadiet. Eftersom lärarna uppgivit att de i första hand följt den ordinarie planeringen och verksamheten tyder detta på innehållsliga skillnader mellan förskolan och lågstadiet. Skillnaderna innebär att verksamheterna i förskolan framför allt består av bild-, form- och färgaktiviteter samt av fritt val av aktivitet, medan verksamheterna i årskurs 1 fördelar sig över ett fler-

tal verksamhetsområden men framför allt omfattar språklig utveckling, bild-, form- och färgaktiviteter, social omvärldsorientering samt naturorientering. Fritt val av aktivitet förekommer aldrig. Här finns således ytterligare stöd för tidigare iakttagelser att skolans verksamhet dels inriktas på kunskapsinhämtning, dels i sin planering inriktas på ett flertal verksamhetsområden, bl a genom att nya moment regelbundet introduceras. En större medvetenhet och systematik tycks föreligga i skolan beträffande val av innehåll. Resultaten vad gäller innehållet i förskolan innebär att barnen ges betydligt större frihet att själva välja sysselsättning efter behov och intressen. Observationsundersökningen samt intervjuundersökningen med barnen (avsnitt 9.2.6 respektive 9.4) innehåller också resultat som stöder dessa iakttagelser. Så t ex anser barnen i årskurs 1 i betydligt större utsträckning än förskolebarnen att fröken bestämmer vad man ska göra. Observationsstudien visar att läraren vid samverkan i årskurs 1 bestämmer markant mer än vad personalen i förskolan gör. Vidare framkommer att barnen aldrig bestämmer val av aktivitet eller material i skolan, medan förskolebarnen i större utsträckning får välja aktivitet och material vid samverkan i förskolan.

I observationsstudien påvisas också vissa skillnader mellan stadierna vad gäller arbetssätt och genomförande av den pedagogiska verksamheten i samverkanssituationerna (se avsnitt 9.2.6). Huruvida dessa skillnader finns också i den övriga verksamheten (då samverkan inte förekommer) har ej studerats i FÖL-projektets observationsundersökning. Resultaten från observationsundersökningen går dock i samma riktning som resultaten från andra undersökningar av arbetssätten på respektive stadium. AFOL-projektet (Arbetsformen i förskolan och på lågstadiet) som genomförts vid lärarhögskolan i Stockholm har t ex med hjälp av observationer studerat arbetssättet i förskolan och på lågstadiet. Därvid fann man betydande skillnader (Josephson, Krook & Norén, 1973). Resultaten visar att förskolan lämnar större utrymme för barnens egna initiativ och för socialt samspel mellan barnen än vad grundskolan gör. Vidare fann man tendenser till att barnen i grundskolan oftare arbetar med gemensamma aktiviteter och med vägledning riktad mot hela gruppen än vad som sker i förskolan. Anvill & Eriksson (1974) har inom ramen för försöksverksamhet i Västmanlands län också studerat och funnit skillnader mellan förskolans och lågstadiets arbetsformer, som går i samma riktning.

Lågstadielärare och förskollärare anger i FÖL:s studier delvis olika syften för samverkanssituationerna. Lågstadielärarna menar att syftet är bl a att lära barnen vissa fakta, att ge förskolebarnen orientering om skolans verksamhet och att utveckla nära samarbete mellan förskolebarn och lågstadiebarn, där barnen lär sig hjälpa varandra. I förskolan har oftast förskollärarna syftat till att skapa arbetsgemenskap och att ge lågstadiebar-

nen möjligheter "att få utlopp för sitt rörelsebehov och sin skapande fantasi" (s 165). Också i dessa angivna syften för samverkanssituationer märks att respektive lärargrupp i stor utsträckning tar med sig sin verksamhet, sina värderingar och sina traditioner till samverkan.

En av förklaringarna till de redovisade skillnaderna går att finna i lärarutbildningarna (se kap 12.5). Bl a ges förskollärare mindre ämneskunskaper än lågstadielärare. I anslutning till utvecklingen av "Växa i förskolan" framhöll förskollärare och förskollärarkandidater att deras kunskaper i naturorienterande ämnen var blygsamma till följd av det begränsade utrymme som sådana ämnen hade i deras utbildning. Barn däremot ställer ofta många frågor som hör hemma bland de naturorienterande ämnena. Av detta skäl fick också de naturorienterande avsnitten i "Växa i förskolan" en annorlunda utformning än övriga avsnitt med bl a fylligare lärarinformation (se Gran, 1978). Vid genomförande av Lgr 80 införs på lågstadiet momentet teknik inom oä. Fortbildning av låg- och mellanstadielärare pågår i naturorientering. Därigenom ökar lågstadiets möjligheter att besvara barns frågor och intressen inom detta område.

Verksamheten i förskola och grundskola beror alltså på bl a hur personalen tolkar de officiellt angivna målen. Tolkningen påverkas av många faktorer. En orsak är skillnader i lärarutbildningen. En annan orsak är skillnader i förväntningar och krav på stadiernas verksamhet. Enligt systemteoretiska (strukturella) teorier påverkas en organisations sätt att fungera bl a av sådana krav och förväntningar i omgivningen (Etzioni, 1961). Också traditioner antas ha en stor betydelse. Det finns starka belägg i de här utförda studierna att sådana strukturella aspekter bör tillmätas stor betydelse då det gäller att förstå och förklara skillnader mellan stadierna i den pedagogiska verksamheten.

Med hänsyn tagen till de skillnader som finns mellan förskolan och lågstadiet kan den pedagogiska verksamheten, då barngrupperna samverkar, leda till antingen konflikt mellan verksamheterna eller till att gränserna mellan verksamheterna suddas ut eller till att verksamheterna kompletterar varandra. I avsnitt 13.4 diskuteras dessa skilda förhållanden.

### 13.3 Pedagogiska ramfaktorer med avseende på utrustning och läromedel

En viktig ramfaktor är tillgången på pedagogiska hjälpmedel och material i förskolan och i årskurs 1, vilket också påverkar samverkan.

Skillnader finns beträffande basutrustning av hjälpmedel och material

mellan förskola och grundskola. Bl a visar observationsstudien att barnen fått nya erfarenheter av material och hjälpmedel på det samverkande stadiet. Förskolebarnen har i skolan fått erfarenheter av audio-visuella hjälpmedel, gymnastikredskap, arbetsböcker, räknspel, flanobilder etc. Lågstadiebarnen har i förskolan haft tillgång till en mängd material för skapande, konstruktiv verksamhet samt symbol- och regellekar (se s 162). Dessa skillnader i utrustning har av lärarna utnyttjats som kompletterande hjälpmedel och material.

Bristande tillgång på exempelvis kitor och saxar vid samverkan i årskurs 1 redovisas av lågstadielärare (se s 175). Ökade kostnader för förbrukningsmaterial vid samverkan i förskolan framhålls av några förskollärare (se s 174). Dessa förhållanden kan ibland ge upphov till konfliktsituationer och svårigheter vid samverkanstillfällena.

Också i andra avseenden finns skillnader. Skolan har t ex tillgång till stencileringsapparater och annan utrustning för att lärarna ska kunna mångfaldiga arbetsmaterial till barnen. Förskolor som deltagit i försöksverksamheten har mestadels saknat denna möjlighet. Några förskollärare som velat utnyttja denna typ av material har genom lågstadielärarnas försorg fått möjligheter att utnyttja skolans maskiner. Skolan tycks också ha tillgång till en mer omfattande utrustning än förskolan vad gäller skiv- och bandspelare samt TV-utrustning.

Dessa skillnader i tillgång på hjälpmedel och material kan för vissa samverkanssituationer utgöra grund för konflikter (vid brist på material), i andra situationer utgöra grund för kompletterande verksamheter och för barnen berikande erfarenheter.

### 13.4 Konsekvenser för den pedagogiska verksamheten vid samverkan

Skillnader finns alltså i verksamhetens utformning inom förskolan och på lågstadiet. Sådana skillnader kan förorsaka svårigheter men kan också berika samarbetet mellan stadierna.

Insikter i och kunskaper om det andra stadiets verksamhet men också vilja och förmåga till samarbete ligger till grund för lärarnas gemensamma planering och för genomförandet av barnsamverkan. För den pedagogiska verksamheten vid barnsamverkan behöver läraren observera och lära känna såväl grupper av barn som enskilda barn med avseende på deras behov, intressen och förmåga till samspel med andra barn. På basis av dessa iakttagelser kan förskolläraren och lågstadieläraren tillsammans planera verksamheter för sam-

verkanssituationerna som är utvecklande för barnen.

Analyserna av innehållet i samverkanssituationerna samt inriktningen inom vart och ett av de nämnda verksamhetsområdena (se s 152 ff) vid samverkan i förskolan och i årskurs 1 tyder på att skolan naturligt kan bygga vidare på sådan verksamhet som förskolan genomfört. För att så ska kunna ske krävs att skolan väl känner till vad förskolan sysslar med. Om denna information inte finns kan konflikter lätt uppstå genom att verksamheter upprepas på ett alltför likartat sätt. För barnen kan en sådan upprepning i årskurs 1 innebära att barnen tycker: "Detta har vi redan gjort i förskolan!" Om lågstadieläraren lagt ner ett stort förberedelsearbete, eller om sådana situationer inträffar ofta, leder detta till att lågstadieläraren attitydmässigt reagerar negativt gentemot förskolan: "Förskolan tar allt roligt från oss!"

Verksamheterna på respektive stadium kan också utgöra komplement till varandra. De skillnader i innehåll och inriktning som redovisats tidigare har i flertalet fall inneburit att verksamheten på det ena stadiet kompletterat det andra. I vissa "samverkanspar" har lärarna direkt planerat så, att vissa aktiviteter introducerats vid samverkanstillfällena på det ena stadiet och följts upp vid samverkanstillfällena på det andra (se s 139). De syften med samverkan som observationsstudien redovisar (se s 164) kan tolkas så att lärarna utnyttjat "sin" verksamhet som komplement åt barnen från det andra stadiet.

Uppföljning efter samverkan kan göras gemensamt, så att lärarna diskuterar samverkansarbetet i relation till syftet och intentionerna med samverkan. Härvid är barnens reaktioner av samverkansarbetet viktiga att analysera. Också personalens värderingar och val av verksamheter vid samverkan kan gemensamt analyseras i relation till syftet med samverkan.

Genom att man utnyttjar de skillnader som finns mellan förskolan och lågstadiet kan verksamheterna utgöra komplement till varandra. För att öka kontinuiteten mellan förskola och grundskola behövs emellertid en ökad insikt hos lärarna om de faktiska skillnaderna och om orsakerna till skillnaderna. Med denna insikt hos personalgrupperna kan samverkan innebära

- a) att enskilda barns behov av speciella verksamheter också kan tillgodoses genom det andra stadiets verksamhet,
- b) att förskollärare och lågstadielärare tillsammans strävar mot en kontinuitet i innehåll och arbetssätt så att förskolan förbereder barnet för skolan och att skolan naturligt kan bygga vidare på förskolan.

## 14. Förhållanden som har sin grund i psykologiska faktorer såsom intressen, attityder och värderingar

Olika gruppers attityder, intressen, värderingar och motivation kan hänföras till de psykologiska mekanismer som påverkar möjligheterna till samverkan mellan förskolan och grundskolan. Sådana psykologiska relationer tillmäts särskild vikt i de humanistiskt inriktade organisationsteorierna. Utvecklingen av en organisation är ur detta perspektiv främst en fråga om utveckling av samspelet mellan människorna. Analysen nedan sker med hänsyn till attityder och intressen

- . hos tillsynsmyndigheterna, centralt och kommunalt,
- . hos personalen på lokal distriktsnivå,
- . inom fackliga organisationer.

### 14.1 Hos tillsynsmyndigheterna på central och kommunal nivå

Frågan om samverkan mellan förskolan och grundskolan har som framgått av tidigare kapitel fått en framskjuten plats under en följd av år. Barnstugeutredningen och SIA-utredningen understryker betydelsen av samverkan mellan stadierna, flera riksdagsmotioner har behandlat frågan, lärarutbildningsutredningen innehåller förslag som ger ökade möjligheter för ett närmande mellan stadierna, och senast har propositionen om Läroplan för grundskolan (1978/79:180) och Lgr 80 samt Arbetsplan för förskolan (1981) mycket starkt betonat behovet av ökad kontinuitet mellan förskolan och grundskolan (se s 26 ff). Regeringen har ju också tillsatt en särskild utredning rörande samarbetet mellan förskola och skola. Detta föreslogs i propositionen om Läroplan för grundskolan (se s 27). Hos de politiskt ansvariga i samhället finns alltså en starkt positiv inställning till att åstadkomma kontinuitet från förskolan till skolan.

Såväl inom socialstyrelsen som inom skolöverstyrelsen har ett flertal initiativ tagits för att förbättra samarbetet mellan de båda skolformerna.

Exempel på sådana initiativ är insatser för forsknings- och utvecklingsarbeten och för fortbildning. I skolöverstyrelsens arbetsgrupp för samverkan (se s 28), i vilken bl a FÖL-projektet varit representerat, ingick tjänstemän från båda verken. En gemensam vilja att medverka till samarbete mellan förskolan och grundskolan kom till uttryck i flera sammanhang.

Attityder och förväntningar inom socialstyrelse och skolöverstyrelse torde ha påverkats av de forsknings- och utvecklingsprojekt och annan försöksverksamhet som huvudmännen ansvarat för. I ett initialt skede kan erfarenheter från sådan verksamhet ha bidragit till att starkt motsatta uppfattningar kommit till uttryck. Utvecklingsprojekten har dock efter hand bidragit till ett närmande mellan de två tillsynsmyndigheterna och så småningom resulterat i en gemensam planering av insatser, t ex i Öckeröprojektet, i vilket integrerat samarbete i syskongrupper för 5-9-åringar prövas (se bl a Ljungvall, 1978).

I samband med barnstugeutredningens arbete var frågan om tillsynsmyndighet för förskolan länge ett hett debattämne. Förskolereformen 1973 innebar ett delat tillsynsansvar, varvid socialstyrelsen fortsatte att vara central tillsynsmyndighet för förskolan. Trots detta relativt sent fattade beslut har diskussionen om tillsynsansvar fortsatt inte minst bland förskollärare och lågstadielärare. Förslag har också framförts i riksdagen om bl a sänkt skolålder och flexibel skolstart (se s 26). Vid sådana tillfällen har debatten om huvudman ånyo blossat upp. Det är ganska självklart att denna debatt rymmer inslag av kritik och ifrågasättande. Detta kan leda till osäkerhet inför utsikterna till ett eventuellt förnyat ställningstagande. Frågan om en eventuellt sänkt skolpliktsålder har också hänskjutits till den nya förskola-skolakommittén.

På kommunal nivå kan motsvarande debatt förekomma inte minst mot bakgrund av att kommunerna ges rätt att själva bestämma frågan om lokal tillsynsmyndighet. De flesta kommuner i landet har valt att följa den centrala uppdelningen.

I många kommuner finns lokala samverkansorgan. I stora kommuner finns emellertid ofta en rad praktiska och organisatoriska faktorer som försvårar samverkan (se kap 12). Dessa svårigheter kan leda till hinder av psykologisk art. Förvaltningarna kan anse problemen vara så många att inte enbart starkt engagemang och stark vilja räcker för att få till stånd samarbete över förvaltningsgränsen. I vissa fall kan ökade arbetsinsatser krävas som inte ryms inom ramen för befintliga resurser. Om så är fallet tas ringa initiativ från den ene eller den andre huvudmannen. I sådana situationer är man ibland klar över orsakerna till det ringa samarbetet. Ibland ligger det nära till hands att man beskyller varandra för bristande vilja.

Under den tidsperiod som FÖL:s verksamhet pågick utgjorde projektledningsgruppen ett slags lokalt samverkansorgan för de involverade kommunerna. Då projektet upphörde vädjade projektet till de båda förvaltningarna i Malmö att fortsätta samarbetet på förvaltningsnivå och att därigenom fortsätta det samarbete mellan lärare och barn som utvecklats i kommunen. Så blev emellertid inte fallet. Skälen kan vara många. Det engagemang och intresse för samverkan som präglade båda förvaltningarnas stöd och medverkan så länge projektets verksamhet pågick har alltså ej kunnat tillvaratas för fortsatt samarbete mellan förskolan och skolan.

## 14.2 Hos personalen på lokal distriktsnivå

Personalens attityder och intressen är av stor betydelse för genomförandet av både lärarsamverkan och barnsamverkan. Personalen behöver kanske framför allt ha en positiv inställning till samverkan. I FÖL:s försöksverksamhet deltog lärarna frivilligt (se s 134). Några av de medverkande lärarna deltog mindre av frivillighet och mer på grund av att de ersatte lärare som tidigare påbörjat samverkan. Trots att ett par av dessa lärare var mindre entusiastiska vid starten blev de mycket positivt inställda efter hand då de upplevde vad samverkan egentligen innebar. Ett par lärare som inte var speciellt positivt inställda till samarbetet nämnde dock vid flera tillfällen att de inte kunde förstå varför man skulle ha samverkan mellan stadierna.

Flera resultat från försöksverksamheten visar emellertid att lärarna upplevt samverkan som något positivt både beträffande det egna utbytet och beträffande barnens utbyte av samverkan (se avsnitt 9.3).

Då FÖL-projektet i början av 1970-talet försökte "värva" lågstadielärare till försöksverksamhet, möttes projektet ofta av både oförståelse för idéerna samt bristande vilja och intresse bland lärarna att medverka. I och med förskolereformens genomförande 1975 fanns en märkbar tendens att lågstadielärarnas intresse för förskolan ökade. Man fick behov av insikt i vad 6-åringarna gjort före skolstarten. Eftersom Malmö hade haft en mycket begränsad utbyggnad av förskolan före förskolereformens genomförande kom den snabba kvantitativa utbyggnaden att medföra, att antalet 6-åringar i förskolan mer än fördubblades i och med reformen. Därav väcktes självfallet ett mer påtagligt intresse hos lågstadielärare för förskolans verksamhet. Trots detta ökade behov och intresse är det rimligt att anta att bland en del av personalen fortfarande kan finnas motsvarande brist på intresse och motivation för samverkan, som upplevdes inledningsvis i projektverksamheten.

Förskollärare och lågstadielärare som påbörjar samverkan får vara beredda på att utsättas för kritik. Hos båda lärarkårenas finns i dag uppfattningar och åsikter om det andra stadiet, uppfattningar som ibland vilar på saklig grund, ibland på helt osakliga grunder. I starten av projektets lärarsamverkan inträffade vid flera tillfällen att förskollärare och lågstadielärare gick till hårda angrepp mot det andra stadiet, varvid stadiets innehåll och lärarnas arbetssätt kraftigt ifrågasattes. I de aktuella grupperna ledde kritiken till en öppen och ärlig diskussion om innehåll, metoder, barns behov etc. Att så skedde berodde på att berörda lärare vanligen kunde ta emot den framförda kritiken och lägga den till grund för en saklig debatt. Det är rimligt att anta att många lärare i samma situation skulle ha svårt att oförberedda tåla en sådan kritik.

Förskollärares respektive lågstadielärares upplevelse av trygghet och säkerhet i yrkesrollen kan ha betydelse för hur samverkan genomförs. I försöksverksamheten märktes att lärare som hade en stressig arbetssituation och som samtidigt gav uttryck för en osäkerhet i sitt arbete också i mindre utsträckning engagerade sig i samverkan. Eftersom projektet pågick under flera år medverkade merparten av förskollärarna ett par år i följd. Projektpersonalen fick det bestämda intrycket att förskollärarna efter hand som de fick erfarenheter av samverkan fick större förståelse för syftena för samverkan. Lågstadielärarna följde som regel sin klass till årskurs 2, varför nya lågstadielärare påbörjade samverkan vid höstterminen. Det är ett ganska naturligt förhållande att den längre erfarenhet som förskollärarna fick av samverkan jämfört med lågstadielärarna ökade förskollärarnas möjligheter att finna sin roll i samarbetet.

Även om många lärare är positivt inställda till förändringar och öppna för nya inriktningar och arbetssätt finns så många pågående reformarbeten, som kräver uppmärksamhet och intresse av de berörda. Både förskolereformen och de därmed sammanhängande fortbildningsinsatserna och det pågående reformarbetet inom grundskolan medför att personalen engageras i en rad konferenser och studiedagar. Med hänsyn till alla de olika verksamheter som personalen förväntas engagera sig i blir det en prioriteringsfråga för många, hur mycken tid som vederbörande rimligtvis kan avsätta för olika verksamheter. Härigenom kan intresset för samverkan med en annan skolform en tid komma att bli lågprioriterat. Då tiden för planering och för personalträffar ofta måste läggas på kvällstid, påverkas också inställningen av familjesituation och fritidsengagemang.

### 14.3 Inom fackliga organisationer

Svenska facklärarförbundet (SFL) och Sveriges lärarförbund (SL) har sedan 1969 en gemensam kommitté med uppgift att bearbeta frågor rörande samverkan förskola/fritidshem och grundskola. Preciserade riktlinjer för kommitténs arbete utarbetades 1976 (se Jacobsson, 1977). Av dessa riktlinjer framgår en klart uttalad vilja att verka för ökat samarbete mellan olika lärargrupper i förskolan, fritidshem och lågstadium. Man fastslår emellertid att alla former av samverkan måste bli föremål för lokala överläggningar och förhandlingar. Behovet av ersättning för lärarnas medverkan vid olika slags samarbete i samband med studieövergången framhålls i flera punkter. Därvid sägs bl a följande: "Från samarbetskommittén vill vi slå fast att samarbetet förskola-grundskola-fritidshem är respektive kommuns skyldighet och ej en privatangelägenhet mellan olika lärarkategorier som bedriver den av ideella skäl."

Då man för några år sedan försökte genomföra en gemensam studiedag för förskolan och lågstadiet i de södra länen lyckades man inte lokalt nå någon uppgörelse angående ersättningsfrågor vid studiedagen. Lågstadielärarnas fackliga organisation hävdade att medverkan vid studiedag tillsammans med annat stadium låg utanför tjänstgöringsskyldigheterna, varför särskild ersättning begärdes. Flera kommuner, däribland Malmö, nödgades inställa studiedagen beroende på att parterna inte uppnått någon lösning i ersättningsfrågorna före studiedagen. Många lärare, både förskollärare och lågstadielärare, som förväntat sig mycket av dagen, blev oerhört besvikna att studiedagen ej kunde genomföras. Den uppkomna situationen gav upphov till ett försämrat klimat i relationerna mellan förskolan och skolan. Det har dock varit möjligt att senare, och med god behållning, genomföra gemensamma studiedagar mellan förskollärare och lågstadielärare.



DEL V.

## AVSLUTANDE DISKUSSION



## 15. Slutsatser och förslag till åtgärder

Samverkan mellan förskola och grundskola syftar till att stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. I avsnitt 2.3 finns en utförlig redogörelse för innebörden i detta syfte. Därvid betonas vikten av kontinuitet och samstämmighet mellan barnets olika utvecklings- och uppväxtmiljöer. Lärarsamverkan och barnsamverkan är betydelsefulla inslag i sådana verksamheter liksom stöd från föräldrarnas sida.

I avsnitt 1.3 och i del IV behandlas samhällets åtgärder för ökad samverkan mellan förskolan och grundskolan. En rad svårigheter för samarbetet redovisas, t ex svårigheter av administrativ och organisatorisk art. Vissa psykologiska mekanismer kan verka försvårande för samverkan. Sådana problem behandlas i kapitel 14.

Analyser av officiella riktlinjer för verksamheten i förskola och i grundskola, av projektets försöksverksamhet samt av erfarenheter som erhållits i anslutning till denna projektverksamhet ger underlag för vissa konklusioner och förslag till åtgärder. Jag utgår därvid från i stort sett gällande organisation med skilt ansvar för de båda tillsynsmyndigheterna och oförändrad ålder för skolplikt. Den nu arbetande förskola-skolakommittén kan tänkas lägga sådana förslag av principiell organisatorisk natur att förutsättningarna för samverkan väsentligt förändras. Jag begränsar förslagen till sådant som i stort sett kan genomföras utan nya beslut från statsmakternas sida. Förslagen kan hänföras till

dels allmänna planeringsfrågor,

dels pedagogiska frågor.

I vissa delar är dessa två aspekter övertäckande.

### 15.1 Synpunkter som kan hänföras till allmänna planeringsfrågor

Många praktiska och administrativa förhållanden har visat sig utgöra hinder

för samverkan. Exempelvis medför skilda organisatoriska strukturer för skol- respektive socialförvaltning svårigheter. Sådana skilda organisatoriska strukturer kan bringas att samverka på i princip tre olika sätt:

- 1) genom samarbete, där man gemensamt försöker lösa frågeställningarna utan att vidta direkta förändringar i den "egna" organisationen,
- 2) genom koordination, där man vidtar vissa förändringar i respektive organisation så att samverkan underlättas (t ex i personalens arbetsförhållanden, utbildning och/eller tjänstgöringsvillkor),
- 3) genom integration, där man skapar en gemensam organisatorisk struktur för gemensam verksamhet med ett fungerande gemensamt ansvars- och besluttssystem (t ex en årskurslös "stadieskola" innefattande också förskolan).

Integration i denna betydelse torde vara svår att åstadkomma utan beslut i regering och riksdag. Vissa möjligheter till begränsade åtgärder kan dock tänkas. Åtgärder som innebär antingen samarbete eller koordination syns vara de mest realistiska att diskutera under nu gällande förhållanden.

Övergången från förskola till grundskola ingår som ett led i ett livslångt lärande. Detta var skälet till att FÖL-projektet utsågs till att ingå som pilotprojekt i Europarådets projekt om "Permanent Education" (Gran, 1973). I samband med en studie inom UNESCO av livslångt lärande utarbetades en "kriterielista" för att beskriva ett utbildningssystems grad av inriktning mot livslångt lärande (Fredriksson & Gestrelus, 1978). Dessa kriterier är i princip tillämpbara också på frågeställningar som berör förskola-skola.

Två av kriterierna kan hänföras till sådana allmänna planeringsfrågor som behandlas här och som i UNESCO-studien benämns horisontell integration respektive vertikal integration. Den horisontella integrationen avser sådana förhållanden som i ett nu-perspektiv sett ur de växandes synpunkt ökar möjligheterna till mera helhetsbetonade intryck, t ex en samordning mellan hem och skola/förskola. Den vertikala integrationen exemplifieras av samarbetet mellan förskola och skola, mellan olika stadier i skolan samt mellan skola och högre utbildning och avser sålunda en longitudinell aspekt ur de växandes synpunkt.

I UNESCO-studien behandlas också andra kriterier, vilka kommer att redovisas nedan vid diskussionen av den pedagogiska verksamheten.

De slutsatser och rekommendationer som kan anges på grundval av FÖL-projektets verksamhet och analyser har i huvudsak att göra med dels samarbete, dels koordination av såväl horisontell som vertikal art. Detta sammanfattas i nedanstående översikt:

|              | Horisontell | Vertikal |
|--------------|-------------|----------|
| Samarbete    | x           | x        |
| Koordination | x           | x        |

På central nivå sker samverkan mellan skolöverstyrelsen och socialstyrelsen på olika sätt. Det centrala samverkansorganet barnomsorgsdelegationen finns emellertid inte längre (se s 26). Därför bör kommunförbundet i samarbete med skolöverstyrelsen och socialstyrelsen verka för att ge kommuner erfarenheter och exempel i planeringsfrågor rörande samverkan förskola-lågstadium. Många kommuner efterfrågar sådana erfarenheter. En översikt av detta slag kan underlätta kommunala beslut med inriktning på samordningen mellan de båda stadierna. Kommunförbundet har större möjligheter än enskilda kommuner att samla erfarenheter baserade på verksamheter i hela landet. Beslut måste emellertid fattas inom kommunerna.

Socialstyrelsen svarar för att erfarenheter rörande förskolans verksamhet delges de sociala centralnämnderna i landets kommuner. Skolöverstyrelsen delger på motsvarande sätt landets skolstyrelser information rörande skolväsendet. I vissa frågor rörande övergången förskola-grundskola samordnar socialstyrelsen och skolöverstyrelsen sin information. Dock finns behov av en mer samlad information till de båda kommunala tillsynsmyndigheterna; frågor som gäller såväl förskola som grundskola samt samverkan mellan dem (se också följande sidor). Inom skolans område finns en samlande regional myndighet i länsskolnämnderna. Motsvarande regionala organisation för förskolan saknas. Här kan kommunförbundets länsavdelningar påta sig ett ansvar.

För att komma till rätta med skillnader i tjänstgöringsvillkor för olika personalgrupper (se s 208 ff), skillnader som för närvarande utgör hinder för lärarsamverkan, bör de avtalsslutande parterna uppmärksammas på att avtalen utgör visst hinder. OASEN (offentliga arbetsgivares samarbetsorgan), vari Svenska kommunförbundet och Statens Arbetsgivarverk ingår, bör verka för lösningar som medger att behovet av lärar- och barnsamverkan kan tillgodoses samtidigt som rimliga arbetsvillkor för personalen möjliggörs.

På lokal nivå torde det vara nödvändigt med olika former av samråd. Inom kommunen kan samråd och planering ske på dels förvaltningsnivå, dels distriktsnivå och dels arbetslagsnivå. På förvaltningsnivån bör finnas någon form av "lokal barnomsorgsdelegation", dvs ett kommunalt samarbetsorgan. Utformningen av ett sådant samrådsorgan kan variera beroende på lokala förhållanden.

Med utgångspunkt i erfarenheter från projektledningsgruppens för FÖL arbete kan ett antal större ansvarsområden för ett kommunalt samarbetsorgan på förvaltningsnivå urskiljas. Uppgifterna är både många och stora. Verkställandet bör ske inom respektive förvaltning bl a genom delegation till olika tjänstemän och eventuellt via kommunstyrelsen till annan förvaltning. Detta kan t ex vara fallet vid byggnadsprojektering och lokalplanering för vilken fastighetsnämnden eller motsvarande ansvarar. I mindre kommuner kan

ett mindre formellt samrådsförfarande vara tillräckligt. Formerna för det lokala samrådsorganet bör varje kommun själv utveckla. Det väsentliga är att det inom kommunen finns ett organ med samlat ansvar för kopplingen mellan de båda skolformerna. De ansvarsområden och funktioner som därvid, enligt erfarenheter som framkommit inom FÖL-projektet, bör ligga inom detta organ utgörs av följande områden:

- 1) Administrativ planering. Här avses planeringsfrågor av administrativ, organisatorisk och ekonomisk art, t ex samordning av upptagningsområden för förskola och skola, lokalmässig samordning förskola-skola, ekonomisk clearing mellan förvaltningar beroende på vissa samverkansaktiviteter, gemensam budgetmässig planering för vissa kostnader vid genomförandet av samverkan.
- 2) Pedagogisk-psykologisk planering. Här avses dels frågor rörande den pedagogiska verksamheten i förskola, i grundskola och i samverkan, dels psykologiska och socialmedicinska frågor för vilka samordning kan vara både önskvärd och nödvändig.

Inom varje kommun utarbetas en barnomsorgsplan med inriktning på kvantitativ och kvalitativ långtidsplanering. Enligt riksdagsbeslut på grundval av läroplanspropositionen (Regeringens proposition 1978/79:180, UBU 1978/79:45) ska varje rektorsområde utarbeta en arbetsplan för skolans verksamhet. Med utnyttjande av förvaltningarnas pedagogiska personal bör det lokala samarbetsorganet medverka i att skapa kontinuitet mellan barnomsorgsplanen och skolans arbetsplaner så att dessa vilar på gemensam grundsyn vad gäller den pedagogiska verksamheten. En viktig skillnad är emellertid att barnomsorgsplanen gäller hela kommunen, medan skolans lokala arbetsplan gäller det enskilda rektorsområdet.

Inom förvaltningarna finns psykologer och kuratorer anställda för psykologiska och kurativa uppgifter. För barn med behov av särskilt stöd kan psykologernas insatser i förskolan och i skolan vara av stor betydelse. Vid övergången mellan förskola och skola påverkar givetvis personalgruppernas synsätt och åtgärder möjligheterna för ett samstämmigt stöd åt dessa barn. Wiechel (1979) redovisar tämligen stora skillnader mellan skolpsykologers och förskoleteams (psykologer och kuratorer) synsätt på barn med särskilda behov av stöd och stimulans samt mellan personalgruppernas sätt att arbeta både bland barn och lärare. Behov av ökat samarbete mellan dessa grupper finns således.

Beträffande sociala och medicinska frågor finns behov av kontinuitet mellan barnavårdscentralernas hälsovård och skolans (skolläkare och skolsköterskor). Här blir det aktuellt med en samordning mellan skolförvaltning och sjukvårdsförvaltning respektive landsting. På det lokala samverkansorganet bör vila ett ansvar att samordning sker också i dessa frågor.

3) Fortbildning. Personalgrupper inom de båda förvaltningarna har behov av olika slags fortbildning. Viss del av fortbildningsinsatserna bör anordnas gemensamt så att gemensamma och närliggande verksamhetsområden och problem kan bearbetas. En grundläggande förutsättning för gemensam fortbildning är att förvaltningarna i sina långsiktiga planer samordnar tid, t ex studiedagar för gemensam fortbildning. Förskollärare, barnskötare, lågstadielärare, psykologer, skolvårdar, skolsköterskor men också ekonomipersonal har uppgifter i samband med barnens övergång från förskola till skola och bör därför delta i en gemensam fortbildning. Beroende på fortbildningens inriktning kan olika personalgrupper vid olika tillfällen komma att ingå i denna utbildning. Under fyra år fr o m läsåret 1980/81 tillförs skolan (enskilda rektorsområden) ett resurstillskott (0,01 veckotimmar per elev) för genomförandet av ny läroplan. Med hjälp av denna resurs kan t ex gemensamma planeringsdagar för all personal genomföras. Detta kan underlätta också för samplanering med förskolan.

4) Information. Här avses dels informationsgivning mellan förvaltningarna i gemensamma frågor, dels informations- och kontaktverksamhet med personalen på fältet. Socialförvaltningen har ett naturligt informationsflöde från socialstyrelse och socialdepartement på samma sätt som skolförvaltningen får information från skolöverstyrelse och utbildningsdepartement. Behov kan finnas att den ena kommunala förvaltningen informerar den andra förvaltningen i närliggande angelägenheter. Eventuella åtgärder med anledning av sådan information bör också kunna diskuteras gemensamt.

För att samverkan ska kunna fungera på fältet behöver personalen - förskollärare, barnskötare, lågstadielärare och annan personal - känna en förankring i ett samarbete på förvaltningsnivå. Personalen behöver information i olika avseenden i planerings- och fortbildningsfrågor, i budgetarbete etc. Personalen behöver också ha möjlighet att vända sig till en arbetsgrupp med önskemål, synpunkter och frågor i anslutning till samverkan mellan förskolan och skolan.

Ett samrådsorgan bör medverka i att skapa resurser i form av "länkp personer", dvs befattningshavare med uppgifter att särskilt arbeta med studieövergångsfrågor. Förskolans pedagogkonsulenter (som emellertid finns endast i stora kommuner) och motsvarigheten inom skolområdet, t ex lågstadiekonsulenter, kan för närvarande ha vissa arbetsuppgifter för samverkan. Frågor och uppgifter som rör samverkan mellan förskola och grundskola tenderar emellertid hittills att "falla mellan de båda borden". Ingen har eller tar ett direkt ansvar för samverkan. Detta är skälet till att här föreslå "länkp personer" som får primära arbetsuppgifter knutna till samverkan mellan förskola och grundskola. De kan därvid medverka i planeringsfrågor, ansvara för att ge-

mensamma konferenser kommer till stånd samt ta initiativ till gemensam fortbildning.

Det är också nödvändigt att någon tar ett primärt ansvar för samverkansfrågor på distriktsnivå. I distrikten finns föreståndare för förskolorna och skolledare för skolorna vilka kan ta ansvar för dessa arbetsuppgifter. De nämnda personalgrupperna har emellertid huvudsakligen tjänstgöringsskyldigheter inom skolformen. Föreståndare, rektorer eller studierektorer kan eventuellt påta sig ett ansvar för samverkan. Tänkbart är emellertid också att någon i personalen ges utrymme att i tjänsten ansvara för dessa samordningsfrågor inom sitt distrikt. I förskolor och skolor är det en vanlig företeelse med stor "rörlighet" bland personalen beroende på graviditetsledigheter, andra tjänstledigheter och omflyttningar. En "länkpersion" på distriktsnivå skulle i dessa fall kunna ha viktiga uppgifter i att introducera nya lärare i samverkansuppgifter och hjälpa den nytillkomna personalen i arbetet med samverkan förskola-lågstadium.

Samarbete på arbetslagsnivå och kring enskilda frågor (enskilda barn, barngrupper etc) behandlas i anslutning till de pedagogiska frågorna nedan.

## 15.2 Synpunkter som kan hänföras till pedagogiska frågor

I föregående avsnitt har behandlats olika åtgärder för ökad samordning mellan olika huvudmän och institutioner. Bl a har behandlats formerna för gemensamt ansvarstagande på olika nivåer. Dessa insatser har i det föregående angetts som ett av målen för samverkan (se s 49).

De två övriga mål som anges för samverkan gäller

att stödja det enskilda barnets utveckling genom ett nära samarbete mellan föräldrar, förskolepersonal samt skolans personal,

att utveckla metodisk samsyn samt gemensam grundsyn på utvecklings- och inlärningspsykologiska frågor mellan förskolans och grundskolans personal.

Dessa två mål innefattar de kriterier som utvecklats inom den tidigare omnämnda UNESCO-studien. Som villkor för utveckling av livslångt lärande anges därvid dels utveckling av individuell mognad och självförverkligande, dels utveckling av beredskap för nyinläring och återinläring, dels verksamhet inriktad på kreativitet, flexibilitet och jämlikhet.

### 15.2.1 Personalens och föräldrarnas stöd åt enskilda barns utveckling

Då det gäller enskilda barns utveckling, har samverkan störst betydelse då förskolans och lågstadiets verksamhet kan utgöra komplement till varandra.

Analysen i det föregående har påvisat behov av åtgärder inom bl a områden som kan hänföras till föräldraengagemang, socialmedicinska frågor, lärarnas arbetsuppgifter, införandet av samlad skoldag och barnens möjligheter att stödja varandra.

Försöken att utveckla nära samarbete mellan förskolans/skolans personal och barnens föräldrar (se kap 10) kunde endast genomföras i begränsad utsträckning, men de pekar ändå på vissa uppslag och möjligheter. Här sammanfattas vissa synpunkter rörande åtgärder för ett förbättrat samarbete.

Liksom förskolans/skolans målsättning ska vara vägledande för arbetet bland barnen bör den vara vägledande för föräldrasamverkan. En utbyggd föräldrasamverkan skulle kunna möjliggöras bl a genom följande:

- . Utbildningsåtgärder för föräldrasamverkan/föräldrautbildning vidtas inom
  - a) lärarutbildning,
  - b) personalfortbildning i förskola/grundskola,
  - c) föräldraorganisationer.
- . Lokala handlingsprogram utformas för föräldrasamverkan.
- . Föräldrar ges ökat ansvar för kontinuiteten mellan förskola-lågstadium.
- . Föräldrar ges vidgade möjligheter att medverka i förskolans/skolans arbete.

För att sådana förslag till fullo ska kunna utnyttjas bör föräldrarna ges ökade möjligheter genom avtal inom arbetslivet och/eller genom föräldraförälsäkringsstöd. Vidare bör uppmärksamhet riktas på t ex följande:

- . att föräldrar från socialt missgynnade miljöer och invandrarfamiljer nås bl a genom uppsökande verksamhet av förskola/skola samt av föräldraorganisationer,
- . att skillnader i värderingar och språkliga uttryckssätt mellan personal och föräldrar bidrar till att föräldrar känner sig främmande för kontakterna med förskola och skola,
- . att mycken tid behövs för gemensamma erfarenhetsutbyten mellan personal och föräldrar.

Andra personalgrupper än lärare kan också bidra till att ge stöd åt det enskilda barnets utveckling. Detta kan särskilt gälla den socialmedicinska personalen. Sålunda bör man, som angetts ovan, sträva efter ett utökat samarbete mellan barnavårdscentralerna och skolhälsovården. Psykologisk personal inom förskolan respektive inom skolan kan genom ett vidgat samarbete ge information till varandra och därigenom befrämja kontinuiteten för enskilda barn, speciellt för barn med behov av särskilt stöd.

Lärarpersonalens möjligheter till insatser då det gäller det enskilda barnets utveckling kan vidgas på flera olika sätt. I riksdagsbesluten om ny läroplan och nytt statsbidragssystem inom skolan har skett en utökning av den del av förstärkningsresursen som kan utgöra tjänsteunderlag för and-

ra än skolans lärare. Därigenom ökar enligt utbildningsutskottets mening möjligheterna för förskollärare att arbeta inom skolan.

Förstärkningsresursens konstruktion möjliggör också att speciallärare utnyttjas inom arbetslag i samverkan med förskolan. De tidigare diskuterade svårigheterna med olika gruppstorlekar i förskola och på lågstadium blir då mindre markerade. Speciallärare ges också möjligheter att ägna uppmärksamhet åt barn med särskilda svårigheter såväl inom förskola som grundskola.

Personalförflyttningar, tjänstledigheter etc kan menligt påverka möjligheterna till samverkan. Inom förskolan finns ofta ett arbetslag. Om arbetet i skolan byggs upp kring ett lärarlag minskar de svårigheter som uppstår vid personalbyten. Organisationen med arbetsenheter inom skolan kan underlätta sådant lärarlagsarbete.

I flera sammanhang i det föregående har påtalats de skillnader som funnits i utformningen av tystnadsplikt för personal i förskolan och i skolan. Den nya sekretesslagen (se s 212) ger nya villkor för personalen vad gäller information mellan de båda skolformerna. Svårigheter i tolkning och tillämpning har emellertid redan uppstått. Tillämpningsföreskrifter för samverkan mellan förskola och grundskola behövs.

Enligt erfarenheter i FÖL-projektet kan en långtgående samverkan kring barngrupperna ge personalen möjligheter att finna goda former för stöd åt enskilda barn. I avsnitt 9.2 ges många exempel på hur en sådan fördjupad samverkan kan ske. Väsentligt är att en sådan samverkan utformas i enlighet med personalens möjligheter och lokala förutsättningar.

En djupgående samverkan är avhängig av att lärarna skaffar sig kunskaper om det andra stadiet och på basis av denna kunskap planerar så att barn med behov av verksamhet på det andra stadiet deltar i denna. Vidare måste man eftersträva ett flertal samverkanstillfällen för det enskilda barnet.

I FÖL:s försöksverksamhet har samverkan ofta inriktats på grupper av barn. Verksamheten i samverkanssituationerna kan därvid inriktas på gemensamma behov hos gruppen, t ex behov av friare aktiviteter för skolbarn eller behov hos förskolebarn av att lära känna den blivande skolmiljön.

Alla sådana frågeställningar ovan som gäller personalens möjligheter att samverka är beroende av förskolans och skolans geografiska belägenhet i förhållande till varandra. Att förskola och skola finns i gemensam byggnad utgör emellertid ingen garanti för ett väl fungerande samarbete. Ett mindre gångavstånd i samband med en gynnsam trafiksituation har erfarenhetsmässigt visat sig medge goda samverkansmöjligheter. Frågeställningar av detta slag berör framför allt samhällseliga planeringsfrågor och har utförligt diskuterats i det föregående.

Den samlade skoldagen innebär ökade möjligheter till samverkan på ett sådant sätt att det enskilda barnets utveckling kan stödjas. Bl a torde de svårigheter som sammanhänger med schematider och olikheter i arbetstid kunna minska. Vidare kan fritidspedagoger och annan personal på fritidshemmen utgöra en ytterligare resurs i detta sammanhang.

Ett viktigt inslag i den samlade skoldagen är de icke timplanebundna, fria aktiviteterna. Härvid bereds möjligheter för föreningar och andra kulturverksamheter i samhället att delta i skolans arbete. Därigenom kan man tillgodose särskilda behov och intressen hos barn i både förskola och skola.

I FÖL:s försöksverksamhet har tillgång på material och utrustning i förskolan respektive skolan utgjort ett viktigt komplement då det gällt att tillgodose enskilda barns behov. Genom att vidga materialtillgången på respektive stadium kan behov hos enskilda förskolebarn och skolbarn bättre tillgodoses. För att detta ska fungera väl bör personalen få bättre kunskap om hur sådant material kan användas.

I det föregående har behandlats de vuxnas möjligheter att i den pedagogiska verksamheten vara till hjälp för det enskilda barnet. Även barnen själva kan givetvis vara ett stöd för varandra och på olika sätt påverka varandra. Barn med likartade intressen och förutsättningar kan i vissa situationer utgöra ett viktigt stöd för varandra. Vid andra tillfällen kan det tvärtom vara så att mera mogna barn kan ta ansvar för yngre barn och därigenom bli en resurs för dem. Förskolans syskongrupp kan på så sätt föras upp på lågstadiet.

Intresset för årskurslös undervisning har ökat i landet under senare hälften av 1970-talet och i början av 1980-talet. På flera håll har årskurslös undervisning utvecklats och prövats inom grundskolan (se Andersson m fl, 1981). På några platser har också förskolebarn och lågstadieskolebarn integrerats till årskurslösa syskongrupper, t ex i Skintebo (Brodén & Hamberger, 1980) och på Öckerö (Ljungvall, 1979).

#### 15.2.2 Metodisk samsyn

Flertalet av de åtgärder som behandlats i föregående avsnitt är också ägnade att främja en metodisk samsyn. Därutöver kan vissa speciella förhållanden behöva uppmärksammas. Detta gäller bl a

- . personalens grundutbildning och fortbildning,
- . material för fortbildningsinsatser,
- . framtagning av lokala utvecklingsprogram,
- . den kollektiva arbetstidens användning.

Verksamheten i både förskola och grundskola bör grundas på goda insikter i

utvecklings- och inlärningspsykologisk teoribildning. En ökad medvetenhet hos både förskollärare och lågstadielärare om sådana teoretiska antaganden bör kunna leda till att stoff, material och verksamhetsformer i större utsträckning varierar med hänsyn till olika barns mognad och intresse. I kapitel 8 analyseras metodikens och materialets möjligheter att stödja barnets utveckling med hänsyn till barnets utvecklingspsykologiska förutsättningar. Därvid påvisas bl a att vissa aktiviteter bedöms lämpliga mest för de mer mogna förskolebarnen (6-åringar) och att dessa aktiviteter framför allt kräver abstrakta tankeprocesser, logiska resonemang, tankemässiga sammanväningar eller att de präglas av etiska och moraliska värderingar. Vidare redovisas hur egenskaper hos förebilder och verksamhetsformer påverkar barnens intresse för olika ämnen och verksamheter. Laborativa inslag och dockspel kan exempelvis bidra till ökat intresse hos fler barn.

Ökad uppmärksamhet inom såväl grundutbildning som fortbildning på de mekanismer som utgör villkor för barns inläring och utveckling kan också aktivt bidra till metodisk samsyn mellan olika personalgrupper.

Förslagen från LUT 74 (SOU 1978:86) till ny grundskollärarytbildning erbjuder möjligheter till en gemensam introducerande utbildning för förskollärare, fritidspedagoger och grundskolans lärare. Detta kan på längre sikt föra till en väsentligt bättre samsyn än vad dagens lärarutbildning ger.

Ett annat förslag i lärarutbildningsutredningen är de påbyggnadsutbildningar som ska erbjudas för förskollärare och lågstadielärare (se s 210). Om dessa kurser till antalet får en tillräcklig omfattning kan de ganska snabbt ge ett väsentligt bidrag till den eftersträlvade samsynen och möjligheter till samutnyttjande av förskolans och lågstadiets personal.

Inom personallagsutbildningen bearbetas också frågeställningar som gäller samverkan mellan förskolan och grundskolan. Det är därför angeläget att förskollärare alltid ingår i varje sådant personallag. På liknande sätt är det angeläget att lågstadielärare bereds möjligheter att delta i de särskilda informationsinsatser som sker i socialstyrelsens regi. Personallagsutbildningen har ingått i ett mycket långsiktigt program. Personalfortbildningen kommer i framtiden att bli ett kommunalt ansvar kopplat till det lokala utvecklingsarbetet. Det är därför viktigt att man finner former för personalfortbildning, som avser all skolpersonal, t ex ekonomipersonal och skolvärddar. Fritidspedagoger som arbetar inom den samlade skoldagen bör därvid också inbegripas.

Som underlag för sådana fortbildningsinsatser behöver olika slags fortbildningsmaterial tas fram. En form av sådant material är exempel på olika modeller för samverkan och innehåll i samverkanssituationer. Härvid kan de erfarenheter som gjorts i FÖL och som redovisas i avsnitt 9.2 utgöra ett

värdefullt underlag. En annan form av fortbildningsmaterial är sådant som ger exempel på mål och innehåll i respektive skolforms verksamhet. Detta kan ta sin utgångspunkt i Arbetsplan för förskolan och Läroplan för grundskolan. Men också exempelsamlingar som "Växa i förskolan" innehåller konkret stoff för sådant fortbildningsmaterial. Det bör vara en angelägenhet för tillsynsmyndigheterna såväl centralt som lokalt att arbeta fram material med sådana inriktningar.

Riksdagsbeslutet om ny läroplan för grundskolan anger skyldighet för varje rektorsområde att utforma ett handlingsprogram där man formulerar mål och ambitioner för den lokala skolans arbete. Skolans samarbete med förskolan bör vara ett angeläget område för sådana utvecklingsprogram (arbetsplaner). De diskussioner och den gemensamma planering som fördras som grund för ett lokalt utvecklingsprogram, formulerat utifrån den egna skolans problem och mål, bör kunna rymmas inom den tid som står till förfogande för studiedagar, planeringsdagar och arbetsenhetskonferenser. Självklart bör därvid förskolans personal få möjligheter att medverka i framtagningen av sådan lokal utvecklingsplan.

Förskolans personal har arbetstid avsatt för särskilda planeringsinsatser. Genom anvisningar om kollektiv arbetstid (K-tid) för grundskolans lärare har skapats ett formellt utrymme för planering av verksamheter som inte enbart gäller den egna klassens undervisning. Det är angeläget att förskollärarnas tid för planering och den kollektiva arbetstiden för grundskolans lärare utnyttjas gemensamt för stadieövergripande verksamheter.

### 15.3 Slutord

I analysen av villkoren för samverkan, del IV, ges talrika exempel på åtgärder som redan vidtagits - centralt och lokalt - för att främja samverkan mellan förskola och grundskola. Avsnitten 15.1 och 15.2 ger ytterligare förslag till åtgärder som innebär en vidareutveckling av möjligheterna till samverkan. Härigenom kan skapas de ramar och förutsättningar som utgör grunden för den fortsatta verksamheten inom detta område. Det är därvid betydelsefullt att en mängd olika åtgärder bringas att samspela i en gemensam inriktning, en s k "bredfrontsstrategi" (Magne, 1975). Förändring på någon enskilda punkt ger sällan effekt.

Det är emellertid också nödvändigt att alla åtgärder utformas på ett sådant sätt att personalens möjligheter till trygghet i arbete och yrkesroll tillgodoses. Deras motivation för arbetsinsatser och deras attityder till

samarbete utgör ett nödvändigt villkor för att alla övriga insatser ska få någon betydelse.

# Summary

This work is based on experiences and results from the FÖL-project (förskola-lågstadium i samverkan), pre-school and primary school in co-operation. The project is part of the research programme commissioned by the National Board of Education during 1971-1977. The project comprised four project-areas:

- 1) The development of educational activities, methods and material for pre-school, in order to promote continuity of content and methods between pre-school and primary school.
- 2) The development of forms for co-operation between pre-school and primary school, in order to promote continuity in the development of children, when they transfer from pre-school to primary school at the age of seven.
- 3) A social-psychological study of children in special need of support and stimulation.
- 4) The development of forms for increased co-operation between pre-school - parents - primary school.

In this thesis analyses are made of different conditions that have an impact on child development when children pass from pre-school to primary school.

The thesis is presented in the following five parts:

- Part I. Background and aims of pre-school, compulsory school and of the co-operation between pre-school and primary school.
- Part II. Theories, hypotheses and working methods.
- Part III. Educational activities.
- Part IV. Conditions for co-operation.
- Part V. Final discussion.

## PART I. BACKGROUND AND AIMS OF PRE-SCHOOL, COMPULSORY SCHOOL AND OF THE CO-OPERATION BETWEEN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL

From a historical point of view, pre-school and compulsory school have different traditions. Sweden has had a compulsory school since 1842. Children have to attend school from the age of seven. The main function of school has long been to provide children with knowledge and skills. Many school reforms during the forties, fifties, sixties and seventies have resulted in broader

goals for the school. The subsidiary goal for the school to-day is to support the total development of the individual personality of the child.

The Schools Act and the curricula from 1969 and 1980 (Lgr 69 and Lgr 80) define goals and guidelines for school activities. The school system is centrally managed by the Ministry of Education and the National Board of Education and locally managed by the Local Board of Education.

Pre-school facilities have long been regarded primarily as a form of service to the family. Pre-schools first appeared in Sweden during the nineteenth century. Both social and educational motives have steered the development of the various forms of pre-schooling. During the twentieth century the function has been either to take care of children so that their parents could go out to work or to provide children with activities that would stimulate their intellectual and creative potential. As a result of these divergent functions, the various nursery schools recruited children from different social categories.

Discussion and debate on the subject of pre-schooling increased markedly in Sweden during the 1960's. There were several reasons for this development. Some contributory factors were changes in social economics and in the political view of the family. This is reflected in several reports from Swedish trade unions.

During the 1960's the situation on the Swedish labour market was favourable to those seeking employment, as a result of which an increasing number of women appeared on the labour market. At the same time this was a step in the efforts being made to achieve equality between men and women. A natural consequence of this change in family traditions was an increased need and demand for child care outside the home.

The striving for greater equality did not only imply equality for women. It also meant a striving for measures that would increase the equality between individuals, which would in the long run be beneficial to everybody. The pre-school was regarded as one of the most important means by which this goal could be reached. The results of various studies concerning the importance of pre-schooling for the development of the individual made a further contribution to the discussion around the Swedish pre-school.

When the need for measures to be taken for pre-school children and for an expanded pre-schooling was pointed out with increasing frequency, requests were also made for a smoother transition for the children between pre-school and primary school. In order to promote a comprehensive development of the individual and achieve as great a continuity in the development of the individual as possible, it is essential that the educational activities of the pre-school and the primary school can be adjusted to each other.

Since 1975 it is compulsory for the local councils to provide pre-school for every six-year-old. During the seventies there has also been a gradual improvement in the provision of pre-schooling for younger children. Pre-primary education is administered by the National Board of Health and Welfare, an agency under the Ministry of Health and Social Affairs. Locally pre-school is managed by the local Board of Social Welfare. Since 1975 goals and guidelines for pre-school are worked out by the National Board of Health and Welfare.

In this study official goals and guidelines for pre-school and primary school are analyzed and compared. The analyses prove that there is a large degree of agreement between the formulations of goals and guidelines for the two school-forms. It is obvious that both are based on the same intention. The implementation of reforms in pre-school and in compulsory school, however, takes a long time partly because of different historical backgrounds. Therefore there are still differences between pre-school and primary school in the contents and methods of the educational work, and those working in pre-school and primary school also differ in the demands and expectations they put on the children.

The fact that the official goals for the two school-forms formally have the same intention must provide base for developing continuity and accordance in the educational work between pre-school and primary school.

The subsidiary goal for the co-operation between pre-school and primary school is therefore formulated in the following way: to support continuity in the individual development of children during the ages when they are passing from pre-school to primary school. This goal comprises three basic concepts: development, continuity and support. While child development is a continuous process, there is also a need for continuity between those groups or subsystems, eg the family, the pre-school and the school, in which the child is growing up. The different groups could be seen as subsystems in a broader ecological system. A close contact and a co-operation between the different systems are important steps in the efforts being made to achieve continuity in the development of the child. On the basis of this discussion goals for co-operation between pre-school and primary school are formulated as follows,

to support the development of the individual child by a close co-operation between parents, the staff in pre-school and the staff in school (a co-operation on an individual level),

to develop agreement between the staff in pre-school and primary school on methods and on their ideas of learning and development of children (a co-operation on a group level),

to develop a common responsibility between the authorities for pre-school and school to bring about an increasing coordination between the fields of educational work (a co-operation on a system level).

## PART II. THEORIES, HYPOTHESES AND WORKING METHODS

The aim of the FÖL-project has been to develop different ways of reaching the goals for co-operation between pre-school and primary school. The field of educational activities, described in part III, is based on some hypotheses:

- 1) By stimulating educational activities in pre-school an increased support and a better continuity in the development of the child is created. Suggestions for concrete educational activities have been produced, based on Piaget's and Erikson's theories on child development and on the official goals and guidelines for pre-school. The aim of these activities should be an adjustment between the curriculum of the pre-school and the curriculum of the primary school.
- 2) By developing co-operation between pre-school and primary school the continuity in child development will be promoted. The co-operation includes a more intensive and immediate co-operation between teachers and children. A common use of the curriculum for the pre-school as well as for the school is also included.
- 3) By developing co-operation between parents and pre-school/school respectively, opportunities for support and continuity in child development will increase. The commitment of parents to the development of the child must be assumed to be an essential resource in the achievement of the goals which are discussed here.
- 4) By developing the organizational conditions within pre-school and school respectively as well as the organizational conditions for the co-operation, opportunities for continuity in child development will increase.

The different possibilities of co-operation between pre-school and primary school are analyzed in different ways:

- 1) A critical analysis of prerequisites and goals for the two school forms: Analyses of historical background, traditions and official goals are made in order to identify problems. The descriptions of goals for the co-operation are based on these analyses.
- 2) An analysis of theories of child development related to the ages when children pass from pre-school to primary school: The results from this analysis are related to the evaluation of "suggestions for concrete educational activities" focusing on how methods and contents can provide support to child development.
- 3) Analyses of field experiments on co-operation between pre-school and primary school including teacher co-operation and co-operation between children from pre-school and primary school.
- 4) Analyses of field experiments on increased co-operation between parents

and pre-school/primary school.

5) Critical analyses of the organizational conditions for pre-school and school concerning:

- . conditions based on frames given by society, analyzed out of a technocratic-oriented theory of organization,
- . conditions based on the educational activities, analyzed out of a system-theoretical oriented theory of organization,
- . conditions based on psychological factors, analyzed out of a human-relation oriented theory of organization.

These analyses are focused upon identifying conditions which make co-operation easier and those which make co-operation more difficult.

The evaluation of the field experiments is based on data collected in different ways:

- 1) the development of educational activities and material has been tested by
  - . assessments made by teachers according to different criteria for each activity (item),
  - . questionnaires among teachers concerning their planning methods and their opinions of the children's reaction to the different activities,
- 2) the development of co-operation between pre-school and primary school has been tested by
  - . teachers' diaries from every period of co-operation among pre-school and primary school children,
  - . questionnaires among teachers,
  - . systematic observations of co-operation in pre-school/school,
  - . questionnaires/interviews among children,
  - . notes from meetings and discussions with teachers working with co-operation,
- 3) the development of co-operation between parents and pre-school/school has been tested by
  - . teachers' reports,
  - . notes from meetings and discussions with teachers working with co-operation.

### PART III. EDUCATIONAL ACTIVITIES

#### 1. Educational activities for pre-school

Descriptions of different educational activities (about 300) for pre-school children, especially for 5-6 years-olds, have been worked out by the project. The work is based on theories of child development, official goals for pre-school and goals for co-operation between pre-school and primary school. After evaluations and revisions the descriptions have been finally edited

and put together in the book "Växa i förskolan - uppslag för utveckling". The book is intended to be a teacher-aid to be used by persons working with pre-school children and with children starting the compulsory school. There is a free option of activities. Thus the teacher selects those activities that fit the needs and the maturity levels of the children. The spontaneous interest of the children influences the choice of activities. According to the results from the questionnaires, most activities have stimulated the children in the intended direction, that is towards

- . increased interest for different fields of knowledge,
- . increased communication skills,
- . improved concept formation.

These results are partly due to the way in which the material has been used, which has increased the possibilities of individualization and increased the frequency of work in smaller groups.

Efforts are being made to analyze which conditions promote learning development among 6-years olds. The aims of the study are on one hand to analyze the relationship between the appropriateness of different educational activities and the maturity level of the child, and on the other hand to analyze the relationship between the child's interest in different activities and the maturity level of the child. Assessments have been made on a five-point scale for each activity, tested by pre-school teachers.

Very concrete activities and activities based on children's creativity and imagination without demand for logical solutions are assessed by the teachers to be appropriate for both more mature and less mature children. The demand for abstract thinking, such as logical reasoning, coordination of observed facts and ability to draw conclusions makes activities more appropriate for the mature children. These characteristics are also related to the children's interest in different activities. Activities based on the children's own experimentation and on puppetry seem to increase the children's interest and motivation.

The results show that the concrete examples of activities in the book "Växa i förskolan" are in harmony with theoretical assumptions of eg children's conceptual development when carried out in practical situations.

## 2. Co-operation between pre-school and primary school

Extensive experimental work on co-operation between teachers and between children in pre-school and primary school was carried out over a period of two years (549 pre-school children, 1.029 pupils in grade 1, 49 pre-school teachers and 45 primary school teachers participated). The co-operation was based on the ordinary work and was planned by the teachers themselves.

The forms of co-operation between pre-school and primary school have varied greatly depending on practical conditions, the children's needs and interests and the ideas of the teachers. The frequency of co-operation has also varied much. Several teachers and many children have been engaged in the experiments, as well as many pre-schools and schools with varying conditions. Thus, the forms for co-operation, developed in the experiment, can be expected to cover most possibilities for co-operation between pre-school and primary school.

The results from the experiments can be summarized as follows,

1) According to the teacher's assessments, the co-operation has caused more work during the first experimental year, especially for the pre-school teachers. The work load has decreased the second year.

2) The teachers are of the opinion that the children should regularly visit the other level (pre-school and primary school). The frequency of visits recommended varies from once a week to a few times per term. The duration of the visits may be 40-60 minutes.

3) The content in the curriculum during the co-operation periods has a different emphasis in pre-school and in primary school:

- . activities chosen by the children themselves and activities related to art dominate in the pre-school,
- . activities oriented on natural sciences, mathematical concepts and language development dominate in the primary school,
- . activities concerning social sciences, drama, art and music have the same frequency on the two levels, but with different emphasis.

The teachers both in the primary schools and in the pre-schools have had the same methodological approach in the co-operation periods as in the usual work, according to their own reports. Only the difficulty of the activities has been adapted to the younger children by the teachers in the primary schools.

4) Also the pedagogic activities during the periods of co-operation differ from each other in the pre-schools and in the primary schools:

- . In the pre-school the children move around more freely and the activities are child-centred, the children talk freely, they often choose their own activities and the teacher seldom takes the initiative in guiding the children.
- . In the primary school there is an emphasis on more regulated and teacher-oriented pedagogical activities, the children sit still, they have common tasks, either for collective or for individual work. The teacher decides the size of the group, the activities and takes the initiative in directing the work, either alone or together with the children.

5) The social interactions are different in the pre-school and in the primary school, but also in the pre-school for six-year-old children compared to the nursery school. Children in grade 1 concentrate on the teacher most of the

time. Individual play, play and work in pairs or in groups as well as collective work are common in the pre-schools for six-year-old children. The nursery schools have more individual play and work, which in the spring term permits play together with one other child or group play and group work.

6) The opinions of the children on co-operation coincide with those of the teachers and with the results from the observations studies. For example, the children report a more teacher-oriented work when working in the primary school than in the pre-school. But at the same time they approve. Half of the pre-school children say that they learn a lot when at the primary school, and nearly half of the school-children say that they learn a lot in the pre-school. Nearly all the children enjoy the periods of co-operation in the pre-school and in the primary school respectively.

7) The teachers report none or very few problems in connection with the activities. Some problems are reported, related to schedules, study material, lack of staff or too little space for work.

8) The experiments with co-operation between pre-school and primary school have been important in different respects, according to the assessments of the teachers:

- . their own knowledge of the other level has increased,
- . the social development of the pre-school children has been promoted,
- . the cognitive development of the pre-school children has been promoted in most cases,
- . the social development of the primary school children has been promoted, especially during spring term,
- . the cognitive development of the primary school children has not been promoted or only very little,
- . anxious and shy pre-school children as well as very mature pre-school children can gain more from co-operational activities than other pre-school children,
- . anxious, shy, restless and unconcentrated school children can gain more from co-operational activities than other primary school children.

#### PART IV. CONDITIONS FOR CO-OPERATION

Many factors have an influence on the co-operation between pre-school and primary school. Some of these factors make the interaction easier, others make it more difficult. They can be described from three different aspects:

- 1) some emanate from conditions and frames which are given by society,
- 2) others can be ascribed to a pedagogical approach regarding the curriculum in pre-school and in primary school, as well as when pre-school and primary school co-operate with each other,
- 3) lastly, some factors can be described as psychological, such as interests, attitudes and values.

### Factors related to conditions and frames given by society

By contrasting frame-factors in pre-school and in primary school with each other it is proved that there are differences in many aspects:

- . the constitutional frames including laws and regulations,
- . the organizational frames regulating the size of the groups, the time schedule etc,
- . the physical frames related to buildings, spaces and equipment,
- . the economical and personal resources,
- . the attitudes of the staff, dependant on eg different training,
- . the organizational structure, eg related to decisions and responsibility,
- . the forms of employment due to different agreements with the trade unions etc.

### Factors related to educational activities

An analysis from the point of view of a system-oriented organizational theory proves how formal and informal structures interact with each other and how different demands outside the institution have an impact on the organization. The educational activities are influenced by the teachers' interpretation of the aims of the pre-school and of the school, how the teachers give priority to different types of activities in pre-school and in school and by educational frame factors related to teaching aids and equipment. Such factors have consequences for the educational content of the co-operation between teachers and in the co-operation between children in pre-school and school.

The many differences found in these respects may cause difficulties, but they may also enrich the co-operation between the two levels. By using the differences between pre-school and primary school the activities may complete each other.

### Psychological factors, such as interests, attitudes and values

Different groups of people have different attitudes, values, interests and motives. In more human-relation oriented theories such factors play an important role in describing conflicts and interactions. The development of the organization is dependant on the interaction between the people within the organization.

The study proves how such psychological factors have a significance within national and local authorities, as well as among the staff in the local districts and also within the teachers' trade unions.

## PART V. FINAL DISCUSSION

The proposals are restricted to such measures as can be carried out without formal decisions from the parliament or the government. The proposals are partly related to planning, partly to educational matters.

Different organizational structures can interact in three different ways:

- 1) by co-operation, where the purpose is to solve common problems without changing the different organizational structures,
- 2) by co-ordination, where some changes are made in the two organizations in order to facilitate interactions (eg by changing work schedules, teacher training),
- 3) by integration, where a common organizational structure is developed in order to cope with common activities and where there is a common structure for decisions and responsibilities (eg a non-graded school including both pre-school and primary school).

Proposals are developed for a programme for local authorities with reference to administration planning, educational-psychological planning, in-service training program and information. Programmes for how the staff and the parents can support the individual child are proposed. Also strategies for the development of common views in educational matters by the staff are discussed.

The over-all conclusion is that many different strategies must be combined in a common direction in order to give effect. Changes in only one factor seldom give results.

# Referenser

- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. Social segregation i grundskolan. Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1975.
- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. Segregation och särbehandling i grundskolan. Sammanfattning. Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1977.
- Andersson, B.-E. Bronfenbrenners utvecklingspsykologi, FAST-projektet 10. Barnpsykologiska forskningsgruppen. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 1980. (a)
- Andersson, B.-E. Barns problem och barns levnadsvillkor. I: Svensson, B.E. (Red.) Barns problem och barns levnadsvillkor. Konsekvenser för skola och förskola. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 385, 1980. Ss 14-31. (b)
- Andersson, B.-E., Malmros, Å. & Zillén, E. (Red.) Årskurslös undervisning i praktiken. Malmö: LiberLäromedel, 1981.
- Andersson, E. Samverkan mellan föräldrar, förskola och skola. POSLEF-projektet 5. Rapport nr 103, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1981.
- Ankarstrand-Lindström, G. Delrapport i utvärderingen av aktivitetskatalogen. (Arbetsrapport.) Malmö: Lärarhögskolan, 1972.
- Ankarstrand-Lindström, G. Samverkan förskola-lågstadium (FÖL): Observationsstudie av samverkanssituationer. (Arbetsrapport.) Malmö: Lärarhögskolan, sept 1977.
- Anvill, G. & Eriksson, S. Förskola-lågstadium i samverkan. En jämförande studie av arbetsformen. FLIS-projektet. Länsskolnämnden i Västmanlands län. Rapport nr 33, 1974.
- Baldwin, A.L. Theories of child development. New York: Wiley, 1967.
- Barnstugeutredningen. Innehåll och metoder i förskoleverksamheten. Diskussions-PM från 1968 års barnstugeutredning, 1971.
- Berg, G. Skolan i ett organisationsperspektiv. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Nr 1, 1978.
- Berg, G. Skolan som organisation. Analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1981.
- Bernstein, B. Class, codes and control, vol 1. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Bloom, B.S. Stability and change in human characteristics. New York: Wiley, 1964.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. La reproduction, Les Editions de Minuit, 1970. I: Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. Skola, ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977. Ss 56-76.

- Bring, S. Bäckby FLM-skola. Ett försök med samverkan förskola-grundskola. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 1974.
- Brodén, L. & Hamberger, B. Integrering förskola-grundskola i Skintebo. FOGIS-projektet 5. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1980.
- Bronfenbrenner, U. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- Christensson, G. Identifiering av emotionella beteendestörningar i förskolan. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. APPU-rapport nr 13, Stockholm, 1975.
- Coleman Report. What is meant by "an Equal Educational Opportunity?" Oxford Rev., 1975, 1 (1), 27-29.
- Coleman, J.S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966.
- Dahllöf, U. Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1967.
- Dahllöf, U. Svensk utbildningsplanering under 25 år. Lund: Studentlitteratur, 1971.
- Elkind, D. Misunderstandings about how children learn. Today's Education, 1972, 61 (3), 18-20.
- Elkind, D. Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv. Stockholm: Natur och Kultur, 1978.
- Elkind, D. & Flavell, J. Studies in cognitive development. New York: Oxford University Press, 1969.
- Emanuelsson, I. Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1974.
- Engquist, O., Gran, B. & Lindh, S. Pedagogiskt utvecklingsarbete i Malmö under tio år. (Utbildningsforskning, Nr 17.) Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel, 1975.
- Erikson, E.H. Barnet och samhället. Stockholm: Natur och Kultur, 1963.
- Etzioni, A. A comparative analysis of complex organizations. New York: The Free Press, 1961.
- Flising, B. Insikt-målsättning-handling. En studie av socialisationsprocessen i daghemmet med utgångspunkt i personalens aktivitet. Projektet Socialisationsprocessen i förskolan 6. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal. Rapport nr 70, 1975.
- Fredriksson, L. & Gestrelus, K. Livslångt lärande i svensk skola. (Utbildningsforskning, Nr 31.) Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel, 1978.
- Gesell, A. & Ilg, F. Barnets värld och vår. Stockholm: Natur och Kultur, 1967.
- Gran, Bertil. Eleven i en flexibel pedagogisk miljö. I: Rudvall, G. (Red.) Flexibel skola - flexibel undervisning. (Pedagogisk orientering och debatt, Nr 39.) Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1972. Ss 68-72.
- Gran, Birgitta. Replies to the Analysis Guide. Dokument utarbetat för Euro-parådet, 1973.
- Gran, Birgitta (Red.) Växa i förskolan - uppslag för utveckling. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget/Liber, 1974.

Red., Birgitta (Red.) Samverkan förskola-lågstadium: Rapport från två konferenser. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 280, 1975.

Gran, Birgitta. Samverkan förskola-lågstadium (FÖL): Bakgrundsbeskrivning. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 297, 1976.

Gran, Birgitta. Innehåll och metoder i förskolans verksamhet - "Växa i förskolan". Analys av material och verksamhetsformer inom projektet "Förskola-lågstadium i samverkan" (FÖL). Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 338, 1978.

Gran, Birgitta. Former för samverkan mellan förskola och lågstadium. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 375, 1979.

Husén, T. Home background and behavior in the classroom situation. Pedagogisk forskning, 1963, 7 (1), 23-33.

Högskolan i Kristianstad. Lokal plan och kursplaner. Kristianstad, 1981.

Högskolan i Sundsvall/Härnösand. Lokal plan för förskollärlinjen 100 p; lokal plan för fritidspedagogutbildningen 100 p; lokal plan för lågstadielärautbildningen 100 p. 1980.

Jacobsson, U. Förutsättningar, krav och konsekvenser för förskolans och lågstadiets personal vid samverkan. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 320, 1977.

Jinneland, R. & Brandt, B. Resurser enligt det nya statsbidragssystemet. Skolstyrelsen, Burlövs kommun, 1978. (Stencil)

Jonsson, G. & Kälvesten, A.-L. 222 Stockholmspojkar. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1964.

Josephson, M., Krook, Y. & Norén, E. Arbetsformen i förskolan och på lågstadiet. En jämförande observationsstudie med utgångspunkt i Piagets utvecklingspsykologiska teori. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, Nr 99, 1973.

Jönsson, B. Daghem och samhällsekonomi. Stockholm: Prisma, 1970.

Jönsson, B. & Paulsson, A. Daghem och samhällsekonomi. Stockholm: Prisma, 1979.

Kállós, D. Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1978.

Kommittédirektiv 1980:84. Utredning om samverkan mellan förskola och skola.

Kommittédirektiv 1981:39. Tilläggsdirektiv till kommittén (U 1981:01) om utredning om samverkan mellan förskola och skola.

Kungl Maj:ts proposition, Nr 136 år 1973 om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation. Stockholm, 1973.

Lejefors, A.-S. Barnets olika åldrar: sexåringen. "Hans kropp är lika kantig som hans själ ...". Vi föräldrar, 1976, (2), 48-50.

Lindh, S. Samarbeta mellan hem och skola i Malmö. En idé- och exempelsamling. Malmö: Skolstyrelsen, 1978.

Lindh, S. Förskola-skola i samverkan. Erfarenheter från FÖL-projektet. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1980.

Ljungblad, T. Höstproven. Manual. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget, 1968.

Ljungblad, T. Nybörjarformuläret. Manual. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget, 1969.

- Ljungblad, T. Förskola-lågstadium i samverkan. Rapport 41, länsskolnämnden i Västmanlands län, 1977.
- Ljungblad, T. Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. (Göteborg Studies in Educational Sciences 33.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1979.
- Ljungvall, R. Lägesrapport från försöksverksamhet i Öckerö. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1978.
- Ljungvall, R. Ett år på Lanternan - en försöksverksamhet med integrerad förskola/lågstadium. FOGIS-projektet 2. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1979.
- LO. En fråga om jämlikhet. LO om barntillsynen. Landsorganisationen, 1968.
- LO. LO om familjepolitiken 1972. Landsorganisationen, 1972.
- LO. LO om daghem-förskola. Landsorganisationen, 1974.
- Lundgren, U. Frame factors and the teaching process. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.
- Lundgren, U. Model analysis of pedagogical process. Lund: CWK Gleerup, 1977.
- Lundgren, U. Att organisera omvärlden. Stockholm: Liber Förlag, 1979.
- Magne, O. Remedial theory - a forward looking theory. Didakometry (Malmö: School of Education), No. 49, 1975.
- Marklund, S. Disciplinproblem i skolan. (Några resultat från experimentell undersökning.) Särtryck ur: Meddelanden från statens psykologisk-pedagogiska institut 1955-1956.
- Marklund, S. Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformbeslut. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1980.
- Niléhn, K. Samspelet mellan skola och hem. Former för kontakt och samarbete mellan lärare och föräldrar och elever i grundskolan. Klippan: Bonniers, 1976.
- Nordin, I. Förskolan i samhället. En utvecklingsstudie. Stockholm: Sveriges förskollärares riksförbund, 1970.
- Nyrén-Gran, B. Försöksverksamhet med skolklinik i årskurs 1. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 102, 1969.
- OECD. Policies for compulsory schooling. Restricted document ED(80)26. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1981.
- Piaget, J. Intelligensens psykologi. Stockholm: Natur och Kultur, 1951.
- Plowden Report. Children and their primary schools. London: Her Majesty's Stationery office, 1967.
- Regeringens proposition 1975/76:39. Skolans inre arbete. Stockholm, 1976.
- Regeringens proposition 1978/79:180. Läroplan för grundskolan. Stockholm, 1979.
- Riksdagens protokoll, 1975/76:134-135. Stockholm, 1976.
- Riksdagsmotion 1976/77:760 om sänkt skolpliktsålder.
- Riksdagsmotion 1976/77:789 om skolundervisning utan årskursgränser m m.
- Rodhe, B. Tio års diskussion om utvecklingsarbete. I: Engquist, O., Gran, B. & Lindh, S. (Red.) Pedagogiskt utvecklingsarbete i Malmö under tio år. (Utbildningsforskning, Nr 17.) Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1975. Ss 91-105.

- Rudvall, G. (Red.) Flexibel skola - flexibel undervisning. (Pedagogisk orientering och debatt, Nr 39.) Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1972.
- Sigel, I. The Piagetian system and the world of education. I: Elkind, D. & Flavell, J. (Eds.) Studies in cognitive development. New York: Oxford University Press, 1969. Ss 465-489.
- Simmons-Christenson, G. Förskolepedagogikens historia. Stockholm: Natur och Kultur, 1977.
- Sjöberg, A. (Red.) Föräldraengagemang i en öppnare skola. En konferens - dess bakgrund och uppföljning. Särtryck och småtryck (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 290, 1979.
- Skollag. Svensk författningssamling 1962:319 med ändringar.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan, Lgr 62. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1962.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969.
- Skolöverstyrelsen. Information om skolforskning, pågående projekt. 1970:30.
- Skolöverstyrelsen. Skolstarten, supplement, Lgr 69:II: Skolstarten. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1973.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan, Lgr 69; Tillägg och ändringar giltiga från 1 juli 1978. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1978. (a)
- Skolöverstyrelsen. SKOLHUS för SIA. Rapport från en skolreform. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1978. (b)
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1980.
- Socialstyrelsen. Råd och anvisningar, Nr 163, 1963.
- Socialstyrelsen. Råd och anvisningar, Nr 184, 1965.
- Socialstyrelsen. Arbetsplan för förskolan 1, 2. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber Förlag, 1975.
- Socialstyrelsen. Arbetsplan för förskolan. Förskola-lågstadium. Samverkan för kontinuitet. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber Förlag, 1981.
- Socialutskottets betänkande 1981/82:1 om barnomsorgen (proposition 1980/81:205). Stockholm: Riksdagen 1981/82, 12 saml, Nr 1.
- Statens offentliga utredningar. Barnkrubbor och sommarkolonier m m. Betänkande avgivet av befolkningskommissionen. SOU 1938:20. Stockholm: Socialdepartementet, 1938.
- Statens offentliga utredningar. Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn. SOU 1951:15. Stockholm: Socialdepartementet, 1951.
- Statens offentliga utredningar. Barnstugor. Barnavårdsmannaskap. Barnolycksfall. Betänkande avgivet av Familjeberedningen. SOU 1967:8. Stockholm: Socialdepartementet, 1967.
- Statens offentliga utredningar. Pedagogisk utbildning och forskning. Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen. SOU 1970:22. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1970.
- Statens offentliga utredningar. Förskolan, del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:26. Stockholm: Socialdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. Förskolan, del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:27. Stockholm: Socialdepartementet, 1972.

- Statens offentliga utredningar. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA. SOU 1974:53. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1974.
- Statens offentliga utredningar. Utbildning i samspel. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1975:67. Stockholm: Socialdepartementet, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Samverkan i barnomsorgen. Betänkande från arbetsgruppen för samhällets barnomsorg. SOU 1975:87. Stockholm: Socialdepartementet, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Föräldrautbildning. Betänkande avgivet av Barnomsorgsgruppen. SOU 1978:5. Stockholm: Socialdepartementet, 1978.
- Statens offentliga utredningar. Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. SOU 1978:86. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1978.
- Statens offentliga utredningar. Hem och skola. Betänkande avgivet av Utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola. SOU 1980:21. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1980.
- Statens offentliga utredningar. Barn och vuxna. Betänkande avgivet av Barnomsorgsgruppen. SOU 1980:27. Stockholm: Socialdepartementet, 1980.
- Statens offentliga utredningar. Bra daghem för små barn. Betänkande avgivet av Familjestödsutredningen. SOU 1981:25. Stockholm: Socialdepartementet, 1981.
- Statistical yearbook 1978/79. Paris: UNESCO, 1980.
- Stukát, K.-G. Lekskolans inverkan på barns utveckling. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- Svensk författningssamling. Lag om förskoleverksamhet, SFS 1973:1205.
- Svensk författningssamling. Barnomsorgslagen, SFS 1976:381.
- Svensk författningssamling. Sekretesslagen, SFS 1980:100.
- Svensk författningssamling. Socialtjänstlagen, SFS 1980:620.
- Svensson, B.E. Samverkan skola-hem. En pilotstudie av föreningen Hem och Skolas verksamhet inom ett rektorsområde. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 382, 1980.
- Svingby, G. Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. (Göteborg Studies in Educational Sciences 26.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1978.
- Svingby, G. Från läroplanspoesi till klassrums verklighet. Malmö: LiberLäro-medel, 1979.
- Svingby, G. Läroplanen som styrmedel? Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Nr 4, 1980.
- TCO. Daghem och lekskolor i integrerad förskola. Tjänstemännens centralorganisation, 1966.
- TCO. Familj och samhälle. TCO-Prisma, 1970.
- TCO. Familjepolitiskt program. Tjänstemännens centralorganisation, 1976.
- Thorsell, S. (Red.) Försök i förskolan. Socialstyrelsen. Lund: LiberLäromedel, 1979.
- Tjellström, S. Förskollärares och småskollärares bedömning av fyra aspekter på 6-7-åriga barns emotionella och sociala beteende. Barnpsykologiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1967.
- Utbildningsutskottets betänkande 1975/76:30. Skolans inre arbete. Stockholm: Riksdagen 1975/76, 14 saml, Nr 30.

Utbildningsutskottets betänkande 1977/78:4 med anledning av motioner om skolstart m m.

Utbildningsutskottets betänkande 1978/79:45 med anledning av prop 1978/79: 180, Läroplan för grundskolan.

Weber, M. The theory of social and economic organization. New York: The Free Press, 1974.

Wiechel, A. Barn med särskilda behov av stöd och stimulans. Förskollärares, lågstadielärares, psykologteams och skolpsykologers åsikter. En studie inom projektet "Samverkan förskola-lågstadium" (FÖL). Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 360, 1979.

Wiechel, A. Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. Barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium. Barn med särskilda behov av stöd och stimulans. Malmö: CWK Gleerup, 1981.

William-Olson, I. & Krook, Y. Arbetsformen i förskolan. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1973.

Zigler, E. & Valentine, J. (Eds.) Project Head Start: A legacy of the war on poverty. New York: The Free Press, 1979.



# Bilagor

1. Procentuell fördelning av lärarkandidaters och handledares bedömningar av aktiviteter i "Växa i förskolan"
2. Enkätfrågor angående FÖL:s aktivitetskatalog
3. Exempel på bedömningsblankett för fältutprovning
4. Förteckning över samtliga aktiviteter i "Växa i förskolan". Sammanställning av bedömningar från fältutprovning
5. Variabelöversikt för observationsstudie av samverkan
6. Sammanställning av enkätsvar angående barnens attityder till det egna stadiet, till skolstarten och till samverkan

Bilaga 1

PROCENTUELL FÖRDELNING AV LÄRARKANDIDATERS OCH HANDLEDARES BEDÖMNINGAR AV  
AKTIVITETER I "VÄXA I FÖRSKOLAN"

Procentuell fördelning av lärarkandidaters (29) och handledares (25)  
sammanlagda bedömningar av enskilda aktiviteter inom nedanstående  
verksamhetsområden, version 1 av "Växa i förskolan".

Skala 1-5, 1 = i mycket liten utsträckning genomförbar bland för-  
skolebarn i 5-6 års ålder, 5 = i mycket stor utsträckning genomförbar.

|                               | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|
| SOCIAL OMVÄRLDSORIENTERING    |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 0,9  | 2,5  | 9,9  | 16,0 | 70,7 |
| handledare                    | 2,2  | 3,3  | 11,7 | 16,8 | 66,0 |
| SPRÅKLIG UTVECKLING           |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 2,4  | 7,0  | 16,4 | 27,1 | 47,1 |
| handledare                    | 1,0  | 2,8  | 17,3 | 21,8 | 57,2 |
| LJUD, RYTM och RÖRELSE        |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 1,2  | 3,6  | 9,0  | 20,1 | 66,1 |
| handledare                    | 1,5  | 3,4  | 11,3 | 18,4 | 65,4 |
| BILD, FORM och FÄRG           |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 3,2  | 8,4  | 22,2 | 24,2 | 42,1 |
| handledare                    | 2,3  | 5,8  | 14,8 | 24,1 | 53,0 |
| NATURORIENTERING: BIOLOGI     |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 5,2  | 14,9 | 35,6 | 29,9 | 14,4 |
| handledare                    | 1,3  | 12,1 | 23,5 | 27,6 | 35,5 |
| NATURORIENTERING: FYSIK, KEMI |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 20,0 | 27,1 | 22,1 | 18,2 | 12,6 |
| handledare                    | 13,4 | 15,0 | 22,5 | 17,4 | 31,7 |
| MATEMATISK BEGREPPSUTVECKLING |      |      |      |      |      |
| lärarkandidater               | 3,8  | 9,4  | 17,0 | 26,6 | 43,2 |
| handledare                    | 2,8  | 6,2  | 11,8 | 20,3 | 58,9 |

## ENKÄTFRÅGOR ANGÅENDE FÖL:S AKTIVITETSKATALOG

### ALLMÄNT OM KATALOGEN

1. I vilken grad har katalogen varit till hjälp i Ditt arbete?
2. Hur stor arbetsbörda har det inneburit att använda katalogen, då den var ny för Dig?
3. Hur stor arbetsbörda innebär det nu för Dig att använda katalogen?
4. Har det blivit lättare/svårare att kunna observera barnens färdigheter och mognad vid användning av aktiviteterna?

### PLANERING

5. Vad har katalogen tidsmässigt inneburit för Din planering, då katalogen var ny för Dig?
6. Vad har katalogen tidsmässigt inneburit för Din planering nu?
7. I vilken utsträckning har Du valt aktiviteter ur katalogen utifrån Din planering?
8. I vilken utsträckning har Du anpassat Din planering efter katalogens ideer?
9. I vilken grad har aktiviteterna använts fristående från övergripande planering?
10. Har katalogen förändrat Din planering av materialinköp?

### METOD

11. I vilken utsträckning har katalogen inneburit metodiska nyheter för Dig?
12. I vilken grad har katalogen förändrat Ditt arbetssätt?
13. Har katalogens aktiviteter inneburit att Du arbetat mer/mindre i smågrupper än tidigare?
14. Har katalogens aktiviteter inneburit att Du arbetat mer/mindre individuellt med barnen än tidigare?
15. Har katalogens aktiviteter inneburit att Du arbetat mer/mindre i helgrupp än tidigare?
16. I vilken utsträckning har barnen initierat användningen av aktiviteter-na i katalogen?
17. I vilken utsträckning har Du initierat användningen av aktiviteterna i katalogen?
18. I vilken utsträckning har Du använt FÖL-aktiviteter i "fri lek"?

19. I vilken utsträckning har Du använt FÖL-aktiviteter som särskilt moment i dagsprogrammet?

OM ÄMNESOMRÅDEN

20. Har barnens intresse för \* förändrats när Du nu kompletterar med aktiviteter ur katalogen i jämförelse med tidigare?

\* matematiska begrepp/naturorienterande aktiviteter (biologi)/naturorienterande aktiviteter (fysik, kemi)/social omvärldsorientering/improvisationer och dockspel/språk och kommunikation (samtal)/bild, form och färg/ljud, rytm och rörelse.

21. Har de prövade aktiviteterna \* inneburit någon förändring betr barnens initiativtagande och egna aktiva medverkan jämfört med tidigare?

\* för matematisk begreppsutveckling/ur biologiavsnittet/ur fysik-kemiavsnittet/ur social omvärldsorientering/kring improvisationer och dockspel/kring språk och kommunikation/för bild, form och färg/för ljud, rytm och rörelse.

22. Har barnens förståelse \* förändrats när Du nu kompletterar med aktiviteter ur katalogen i jämförelse med tidigare?

\* för matematiska begrepp/för enkla begrepp, funktioner och samband i naturen (biologiska avsn.)/för enkla begrepp, funktioner och samband inom fysik-kemiområdet/för och kunskaper om omvärlden/Har barnens språkbehärskning och kommunikationsförmåga (barnens förmåga att uttrycka sig)/Har barnens språkbehärskning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga/för och kunskaper betr bild, form och färg/för och kunskaper betr ljud, rytm och rörelse.

23. Har de områden som tagits upp i denna avdelning varit utformade så att Du och barnen funnit dem mer meningsfyllda än liknande aktiviteter som Du använt tidigare?

AVSNITT: matematisk utveckling/omvärldsorientering: biologi/omvärldsorientering: fysik och kemi/social omvärldsorientering/språklig utveckling: improvisationer och dockspel/språklig utveckling: språkbehärskning, begreppsbildning och kommunikation/estetisk utveckling: bild, form och färg/estetisk utveckling: ljud, rytm och rörelse.

24. I vilken utsträckning har detta avsnitt inneburit innehållsmässig förnyelse och givit Dig nya idéer?

AVSNITT: matematisk utveckling/omvärldsorientering: biologi/omvärldsorientering: fysik och kemi/social omvärldsorientering/språklig utveckling: improvisationer och dockspel/språklig utveckling: språkbehärskning, begreppsbildning och kommunikation/estetisk utveckling: bild, form och färg/estetisk utveckling: ljud, rytm och rörelse.

25. Har de prövade aktiviteterna \* medverkat till någon förändring beträffande det sociala samspelet mellan barnen i gruppen?

\* ur social omvärldsorientering/kring improvisationer och dockspel.

26. Har de prövade aktiviteterna \*\* medverkat till någon förändring beträffande det sociala samspelet mellan barnen och de vuxna i gruppen?

\*\* ur social omvärldsorientering/kring improvisationer och dockspel.

27. Har barnens förståelse för sig själv som individ förändrats när Du nu kompletterat med aktiviteter kring improvisationer och dockspel?
28. Har barnens förmåga att uttrycka sig genom \* förändrats, när Du nu kompletterar med aktiviteter ur katalogen?
- \* bild, form och färg/ljud, rytm och rörelse.

ARBETSOMRÅDEN

29. I vilken utsträckning anser Du att det behövs förslag på arbetsområden?
30. Arbetar Du mindre/mer utifrån arbetsområden nu än tidigare?
31. I vilken utsträckning har förslagen på arbetsområden hjälpt Dig att genomföra aktiviteter i naturliga sammanhang?
32. Har förslagen på arbetsområden inneburit innehållsmässig förnyelse och givit Dig nya idéer?
33. I vilken utsträckning har förslagen på arbetsområden utgjort "checklista" för Dig vid planering av arbetsområden?
34. I vilken utsträckning har Du utgått från förslagen på arbetsområden och därefter fogat in aktiviteter ur katalogen?
35. I vilken utsträckning har Du först utgått från enstaka aktiviteter och därefter planerat in dem i arbetsområden?

### Bilaga 3

#### EXEMPEL PÅ BEDÖMNINGSBLANKETT FÖR FÄLTUTPRÖVNING

Aktivitetens namn: Att undersöka strukturer med känseln.

Aktiviteten genomförd vecka: \_\_\_\_\_

- 1a. Hur många 6-åringar deltog i aktiviteten? \_\_\_\_\_ st
- b. Hur många barn i lägre åldrar deltog i aktiviteten? \_\_\_\_\_ st
- 2a. Introducerades aktiviteten i ☐ helgrupp eller i ☐ smågrupper? Antal barn i smågrupperna \_\_\_\_\_ st.  
Markera med x i resp ruta.
- b. Genomfördes aktiviteten i ☐ helgrupp eller i ☐ smågrupper? Antal barn i smågrupperna \_\_\_\_\_ st.
3. Var aktiviteten svår eller lätt att genomföra (att förbereda, organisera, handleda)?

|        |   |   |   |        |
|--------|---|---|---|--------|
| 1      | 2 | 3 | 4 | 5      |
| mycket |   |   |   | mycket |
| svår   |   |   |   | lätt   |

4. Hur lång tid tog aktiviteten att genomföra?

|          |   |   |   |          |
|----------|---|---|---|----------|
| 1        | 2 | 3 | 4 | 5        |
| mycket   |   |   |   | mycket   |
| lång tid |   |   |   | kort tid |

5. För vilka 6-åringar i gruppen var aktiviteten lämpad ur svårighets-synpunkt när det gäller allmän mognadsgrad?

|       |   |   |   |       |
|-------|---|---|---|-------|
| 1     | 2 | 3 | 4 | 5     |
| minst |   |   |   | mest  |
| mogna |   |   |   | mogna |

6. Vilka 6-åringar var mest intresserade av aktiviteten?

|       |   |   |   |       |
|-------|---|---|---|-------|
| 1     | 2 | 3 | 4 | 5     |
| minst |   |   |   | mest  |
| mogna |   |   |   | mogna |

7. Är det viktigt eller oviktigt att barnet för sin begreppsutveckling möter denna aktivitet?

|          |   |   |   |         |
|----------|---|---|---|---------|
| 1        | 2 | 3 | 4 | 5       |
| oviktigt |   |   |   | viktigt |

8. Fanns nödvändigt material för aktivitetens genomförande? ☐ Ja ☐ Nej  
Om nej, vad inköptes? \_\_\_\_\_

9. Övriga kommentarer. (Motivera gärna varför Du valde denna aktivitet.)

---

---

---

---

## FÖRTECKNING ÖVER SAMTLIGA AKTIVITETER I "VÄXA I FÖRSKOLAN"

Sammanställning av bedömningar från fältutprovning

|                                                | Användningsfrekvens, lärare |     | För vilka 6-åringar lämpar sig aktivite-<br>ten? minst mogna (1) - mest mogna (5) |      |      | Vilka 6-åringar var mest intresserade av<br>aktiviteten? minst mogna (1) - mest mog-<br>na (5) |      |      | Är det viktigt eller oviktigt att barnet<br>för sin begreppsutveckling möter denna ak-<br>tiviteten? oviktigt (1) - viktigt (5) |      |      | Index lämplighet | Index intresse |
|------------------------------------------------|-----------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------------------|----------------|
| A                                              | B                           |     | C                                                                                 |      |      | D                                                                                              |      |      | E                                                                                                                               | F    | G    |                  |                |
|                                                |                             |     | 1-2                                                                               | 3    | 4-5  | 1-2                                                                                            | 3    | 4-5  | M                                                                                                                               |      |      |                  |                |
| SOCIAL OMVÄRLDSORIENTERING                     |                             |     |                                                                                   |      |      |                                                                                                |      |      |                                                                                                                                 |      |      |                  |                |
| SAMSPEL MELLAN MÄNNISKOR I FÖRSKOLA/GRUNDSKOLA |                             |     |                                                                                   |      |      |                                                                                                |      |      |                                                                                                                                 |      |      |                  |                |
| 1 . Besöka olika lokaler i förskola/grundskola | 13                          | 133 | 0,37                                                                              | 0,22 | 0,41 | 0,35                                                                                           | 0,21 | 0,44 | 4,89                                                                                                                            | 0,04 | 0,09 |                  |                |
| 2 . Samverkan i olika aktiviteter              | 15                          | 119 | 0,28                                                                              | 0,28 | 0,44 | 0,32                                                                                           | 0,26 | 0,42 | 4,83                                                                                                                            | 0,16 | 0,10 |                  |                |
| 3 . Besök av personer från olika kulturmiljöer | 2                           | 4   | -                                                                                 | -    | -    | -                                                                                              | -    | -    | -                                                                                                                               | -    | -    |                  |                |
| 4 . Världen i närbild                          | 7                           | 57  | 0,00                                                                              | 0,00 | 1,00 | 0,00                                                                                           | 0,33 | 0,67 | 4,80                                                                                                                            | 1,00 | 0,67 |                  |                |
| VÅRA ELEMENTÄRA GEMENSAMMA BEHOV               |                             |     |                                                                                   |      |      |                                                                                                |      |      |                                                                                                                                 |      |      |                  |                |
| 5 . Föda                                       | 8                           | 64  | 0,17                                                                              | 0,22 | 0,61 | 0,18                                                                                           | 0,24 | 0,59 | 4,86                                                                                                                            | 0,44 | 0,41 |                  |                |
| 6 . Vård och omtanke                           | 1                           | 11  | 0,00                                                                              | 0,00 | 1,00 | 0,00                                                                                           | 0,00 | 1,00 | 4,00                                                                                                                            | 1,00 | 1,00 |                  |                |
| 7 . Gemenskap                                  | 1                           | 4   | -                                                                                 | -    | -    | -                                                                                              | -    | -    | -                                                                                                                               | -    | -    |                  |                |
| 8 . Kunskap                                    | 9                           | 111 | 0,27                                                                              | 0,23 | 0,50 | 0,35                                                                                           | 0,23 | 0,42 | 4,75                                                                                                                            | 0,23 | 0,07 |                  |                |
| 9 . Meningsfull aktivitet och arbete           | 2                           | 23  | 0,00                                                                              | 0,50 | 0,50 | 0,00                                                                                           | 0,50 | 0,50 | 4,00                                                                                                                            | 0,50 | 0,50 |                  |                |

## Bilaga 4:2

|                                                                       | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| FAMILJ                                                                |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 10 . Familjebildningar                                                | 16 | 203 | 0,28 | 0,28 | 0,43 | 0,24 | 0,26 | 0,50 | 4,69 | 0,15 | 0,26 |
| 11 . Familjemedlemmars funktioner                                     | 13 | 156 | 0,29 | 0,24 | 0,47 | 0,31 | 0,22 | 0,47 | 4,73 | 0,18 | 0,16 |
| 12 DEN EGNA KROPPEN                                                   | 11 | 119 | 0,22 | 0,25 | 0,53 | 0,26 | 0,26 | 0,49 | 5,00 | 0,31 | 0,23 |
| LIVSPROCESSER                                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 13 . Insikt om hur ett barn blir till                                 | 5  | 38  | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 0,20 | 0,27 | 0,53 | 5,00 | 0,31 | 0,33 |
| 14 . Insikt om åldrandet                                              | 3  | 12  | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 5,00 | 0,00 | 0,00 |
| 15 . Samtal om döden                                                  | 4  | 42  | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 4,50 | 1,00 | 1,00 |
| 16 LIVSÅSKÄDNINGAR                                                    | 4  | 43  | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 4,67 | 0,20 | 0,40 |
| PLANERADE MILJÖSTUDIER I NÄRMILJÖN                                    |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 17 . Utforskning av och upplevelser i närmiljön                       | 10 | 117 | 0,27 | 0,27 | 0,45 | 0,29 | 0,24 | 0,48 | 4,63 | 0,18 | 0,19 |
| 18 . Uppleva landsbygd och tätort. Likheter och olikheter dem emellan | 6  | 81  | 0,29 | 0,36 | 0,36 | 0,17 | 0,33 | 0,50 | 4,20 | 0,07 | 0,33 |
| 19 . Besök i kyrkor i närmiljön                                       | 6  | 88  | 0,33 | 0,22 | 0,44 | 0,38 | 0,19 | 0,43 | 4,80 | 0,11 | 0,05 |
| 20 . Besök på en arbetsplats, t ex fabrik                             | 3  | 8   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 21 . Besök i en affär                                                 | 10 | 104 | 0,33 | 0,30 | 0,37 | 0,33 | 0,30 | 0,37 | 4,63 | 0,04 | 0,04 |
| 22 . Besök i en grundskola                                            | 13 | 113 | 0,35 | 0,24 | 0,41 | 0,34 | 0,22 | 0,44 | 5,00 | 0,06 | 0,10 |
| 23 . Besök hos en tandläkare                                          | 5  | 58  | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 4,00 | 0,14 | 0,14 |
| 24 . Besök på en brandstation                                         | 14 | 196 | 0,33 | 0,27 | 0,40 | 0,33 | 0,25 | 0,42 | 4,43 | 0,07 | 0,09 |
| 25 . Besök hos polisen                                                | 7  | 63  | 0,32 | 0,21 | 0,47 | 0,32 | 0,21 | 0,47 | 4,67 | 0,15 | 0,15 |
| 26 . Besök vid en badstrand                                           | 4  | 28  | 0,31 | 0,23 | 0,46 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 5,00 | 0,15 | 0,00 |
| 27 . Besök på ett museum                                              | 16 | 178 | 0,27 | 0,27 | 0,45 | 0,35 | 0,23 | 0,42 | 4,63 | 0,18 | 0,07 |
| SPRÅKLIG UTVECKLING                                                   |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| ATT LYSSNA                                                            |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 . Ljud omkring oss                                                  | 20 | 210 | 0,32 | 0,29 | 0,39 | 0,33 | 0,28 | 0,39 | 3,84 | 0,07 | 0,06 |
| 2 . Uppmärksamma enstaka ord i en berättelse                          | 10 | 82  | 0,08 | 0,25 | 0,67 | 0,12 | 0,24 | 0,64 | 4,11 | 0,59 | 0,52 |
| 3 . Särskilja närliggande språkljud                                   | 6  | 45  | 0,26 | 0,21 | 0,53 | 0,13 | 0,25 | 0,63 | 4,40 | 0,27 | 0,50 |
| ATT KONKRETISERA SPRÅK                                                |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 4 . Spratteltubben                                                    | 19 | 222 | 0,26 | 0,29 | 0,45 | 0,35 | 0,25 | 0,40 | 4,15 | 0,19 | 0,05 |

|                                                    | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F     | G    |
|----------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| 5 . "Jag hamrar och spikar"                        | 4  | 63  | 0,33 | 0,27 | 0,40 | 0,33 | 0,27 | 0,40 | 3,33 | 0,07  | 0,07 |
| 6 . "Vem gör så här?"                              | 7  | 99  | 0,19 | 0,24 | 0,57 | 0,29 | 0,19 | 0,52 | 3,33 | 0,38  | 0,23 |
| ATT IDENTIFIERA OCH BESKRIVA                       |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 7 . "Gissa vad jag tänker på"                      | 16 | 149 | 0,08 | 0,22 | 0,69 | 0,20 | 0,26 | 0,54 | 4,53 | 0,61  | 0,34 |
| 8 . Vad är det du känner?                          | 19 | 217 | 0,22 | 0,27 | 0,51 | 0,28 | 0,24 | 0,48 | 4,56 | 0,29  | 0,20 |
| ATT KLASSIFICERA                                   |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 9 . Olika material                                 | 11 | 82  | 0,22 | 0,31 | 0,47 | 0,18 | 0,36 | 0,46 | 4,55 | 0,25  | 0,28 |
| GEOMETRISKA FORMER                                 |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 10 . Saker                                         | 18 | 193 | 0,15 | 0,34 | 0,51 | 0,15 | 0,28 | 0,56 | 4,73 | 0,36  | 0,41 |
| 11 . Bilder                                        | 13 | 131 | 0,14 | 0,28 | 0,59 | 0,14 | 0,17 | 0,69 | 4,55 | 0,45  | 0,55 |
| ATT UTTALA OCH ASSOCIERA                           |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 12 . Ord med samma språkljud                       | 4  | 33  | 0,00 | 0,38 | 0,63 | 0,00 | 0,38 | 0,63 | 4,50 | 0,63  | 0,63 |
| 13 . Bilder som hör ihop                           | 5  | 33  | 0,00 | 0,30 | 0,70 | 0,00 | 0,14 | 0,86 | 4,25 | 0,70  | 0,86 |
| ATT TRÄNA UTTAL OCH ORDFÖRRÅD                      |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 14 . Vanliga djur                                  | 8  | 100 | 0,11 | 0,28 | 0,61 | 0,23 | 0,23 | 0,55 | 4,17 | 0,50  | 0,32 |
| RIMORD                                             |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 15 . Att välja bilder där orden låter lika         | 10 | 83  | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 0,28 | 0,28 | 0,44 | 4,29 | 0,31  | 0,16 |
| MOTSATSORD                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 16 . Adjektiv - egenskapsord                       | 13 | 189 | 0,21 | 0,29 | 0,50 | 0,13 | 0,32 | 0,55 | 4,50 | 0,29  | 0,42 |
| SYNONYMER                                          |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 17 . Olika ord med samma betydelse                 | 7  | 87  | 0,00 | 0,24 | 0,76 | 0,13 | 0,13 | 0,73 | 4,71 | 0,76  | 0,60 |
| 18 . Träning med hjälp av bild                     | 4  | 36  | 0,00 | 0,14 | 0,86 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 4,67 | 0,86  | 1,00 |
| NYANSER                                            |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 19 . Olika sätt att gå                             | 7  | 69  | 0,35 | 0,35 | 0,29 | 0,24 | 0,29 | 0,47 | 4,14 | -0,06 | 0,23 |
| 20 . Hur djur går                                  | 8  | 89  | 0,22 | 0,35 | 0,43 | 0,11 | 0,37 | 0,53 | 4,25 | 0,21  | 0,42 |
| 21 . Hur människor rör sig                         | 5  | 62  | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 3,50 | 0,20  | 0,20 |
| 22 . Lyssna på vattenljud med hjälp av bandspelare | 1  | -   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |
| ATT LOKALISERA                                     |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 23 . Vanliga prepositioner                         | 20 | 243 | 0,32 | 0,27 | 0,42 | 0,33 | 0,24 | 0,43 | 4,58 | 0,10  | 0,10 |
| 24 . "Snurra flaskan"                              | 12 | 120 | 0,26 | 0,26 | 0,48 | 0,32 | 0,25 | 0,43 | 4,00 | 0,22  | 0,11 |
| 25 . Vänster - höger                               | 9  | 59  | 0,39 | 0,17 | 0,44 | 0,29 | 0,14 | 0,57 | 4,33 | 0,05  | 0,28 |

Bilaga 4:4

|                                                     | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|-----------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 26 . Träna rumsbegrepp på ett ritpapper             | 9  | 95  | 0,25 | 0,19 | 0,56 | 0,31 | 0,38 | 0,31 | 4,00 | 0,31 | 0,00 |
| BYGGA MENINGAR                                      |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 27 . Att urskilja antalet ord                       | 1  | 14  | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 3,00 | 0,67 | 0,67 |
| 28 . Att markera prepositionen                      | 1  | 14  | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 3,00 | 0,67 | 0,67 |
| VERB                                                |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 29 . Vad händer?                                    | 4  | 46  | 0,00 | 0,22 | 0,78 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 4,00 | 0,78 | 0,40 |
| 30 . Vad hände?                                     | 8  | 78  | 0,17 | 0,25 | 0,58 | 0,20 | 0,30 | 0,50 | 4,60 | 0,41 | 0,30 |
| ATT GENERALISERA                                    |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 31 . Färg och föremål                               | 7  | 64  | 0,21 | 0,21 | 0,57 | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 3,60 | 0,36 | 0,31 |
| ATT BERÄTTA                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 32 . Berätta med hjälp av bilder                    | 6  | 37  | 0,18 | 0,27 | 0,55 | 0,31 | 0,23 | 0,46 | 4,00 | 0,37 | 0,15 |
| ASSOCIATIONSÖVNINGAR                                |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 33 . Inlevelse i bild                               | 7  | 104 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 0,17 | 0,33 | 0,50 | 3,83 | 0,20 | 0,33 |
| 34 . "Vad kommer ni att tänka på?"                  | 4  | 34  | 0,29 | 0,14 | 0,57 | 0,29 | 0,14 | 0,57 | 3,50 | 0,28 | 0,28 |
| SAMTAL OM TRAFIK                                    |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 35 . Gemensam upplevelse                            | 16 | 157 | 0,29 | 0,32 | 0,39 | 0,27 | 0,27 | 0,46 | 5,00 | 0,10 | 0,19 |
| 36 . Lek och verbalisering                          | 10 | 96  | 0,27 | 0,27 | 0,46 | 0,29 | 0,29 | 0,42 | 4,57 | 0,19 | 0,13 |
| 37 . I trafiken                                     | 15 | 186 | 0,30 | 0,28 | 0,43 | 0,35 | 0,22 | 0,43 | 4,85 | 0,13 | 0,08 |
| 38 . Sambandet trafik, parkeringsplats och lekplats | 14 | 191 | 0,29 | 0,24 | 0,47 | 0,25 | 0,20 | 0,55 | 4,53 | 0,18 | 0,30 |
| 39 . Att göra trafikmodell                          | 6  | 60  | 0,18 | 0,18 | 0,64 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 4,67 | 0,46 | 0,25 |
| LÄSNING AV BILDER I RADER                           |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 40 . Läsriktning                                    | 7  | 70  | 0,22 | 0,28 | 0,50 | 0,18 | 0,29 | 0,53 | 5,00 | 0,28 | 0,35 |
| 41 . Ny rad                                         | 10 | 87  | 0,25 | 0,19 | 0,56 | 0,15 | 0,23 | 0,62 | 4,80 | 0,31 | 0,47 |
| ORD HAR RYTM                                        |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 42 . Barnens namn                                   | 12 | 102 | 0,32 | 0,22 | 0,46 | 0,32 | 0,21 | 0,47 | 4,30 | 0,14 | 0,15 |
| ORDANALYS                                           |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 43 . Namn kan se lika ut                            | 11 | 134 | 0,28 | 0,19 | 0,53 | 0,23 | 0,27 | 0,50 | 4,73 | 0,25 | 0,27 |
| 44 . Namn har bokstäver                             | 6  | 81  | 0,19 | 0,24 | 0,57 | 0,15 | 0,30 | 0,55 | 4,83 | 0,38 | 0,40 |
| ARBETE MED VOKALER                                  |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 45 . Att sjunga på vokal                            | 4  | 21  | 0,36 | 0,18 | 0,45 | 0,25 | 0,13 | 0,63 | 4,33 | 0,09 | 0,38 |
| 46 . Att riva bokstäver                             | 4  | 16  | 0,10 | 0,20 | 0,70 | 0,25 | 0,13 | 0,63 | 3,33 | 0,60 | 0,38 |
| 47 . Att klippa och klistra bokstäver               | 5  | 58  | 0,17 | 0,17 | 0,67 | 0,15 | 0,23 | 0,62 | 2,67 | 0,50 | 0,47 |

|              | A | B  | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|--------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 48 ORDBILDER | 3 | 12 | 0,00 | 0,14 | 0,86 | 0,13 | 0,25 | 0,63 | 4,67 | 0,86 | 0,50 |

|                     |
|---------------------|
| DRAMATISKT SKAPANDE |
|---------------------|

## GRUNDLÄGGANDE ÖVNINGAR

|                                                 |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 . Kontaktövning "Kamratsamtal"                | 6  | 45  | 0,29 | 0,21 | 0,50 | 0,18 | 0,09 | 0,73 | 4,50 | 0,21 | 0,55 |
| 2 . Kontaktövning "Uppleva föremål tillsammans" | 6  | 60  | 0,08 | 0,31 | 0,62 | 0,20 | 0,33 | 0,47 | 4,33 | 0,54 | 0,27 |
| 3 . Trygghetsövning "Krympa ringen"             | 16 | 206 | 0,26 | 0,29 | 0,45 | 0,27 | 0,29 | 0,44 | 3,94 | 0,19 | 0,17 |
| 4 . Trygghetsövning "Känna rummet"              | 17 | 226 | 0,27 | 0,22 | 0,51 | 0,30 | 0,23 | 0,46 | 4,29 | 0,24 | 0,16 |
| 5 . Avslappningsövning "Vila tungt på golvet"   | 24 | 303 | 0,25 | 0,26 | 0,49 | 0,28 | 0,26 | 0,46 | 4,17 | 0,24 | 0,18 |

## INDIVIDUELLA ÖVNINGAR

|                                                                                     |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 6 . Uttrycksövning. Uttrycka och identifiera vardagsrörelser som barnen känner till | 13 | 169 | 0,27 | 0,27 | 0,45 | 0,24 | 0,24 | 0,51 | 4,07 | 0,18 | 0,27 |
| 7 . Rörelseövning "Röra sig bland låtsade hinder"                                   | 14 | 151 | 0,33 | 0,24 | 0,43 | 0,29 | 0,24 | 0,46 | 3,92 | 0,10 | 0,17 |
| 8 . Inlevelseövning "Gå på promenad med låtsashund"                                 | 11 | 134 | 0,31 | 0,22 | 0,47 | 0,29 | 0,23 | 0,48 | 3,82 | 0,16 | 0,19 |
| 9 . Uttrycksövning "Titla i lådan"                                                  | 2  | 18  | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,29 | 0,14 | 0,57 | 4,50 | 0,25 | 0,28 |
| 10 . Uttrycks- och inlevelseövning med hjälp av bilder                              | 4  | 52  | 0,31 | 0,15 | 0,54 | 0,15 | 0,23 | 0,62 | 4,67 | 0,23 | 0,47 |

## ÖVNINGAR I PARGRUPP

|                                                                                                                                   |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 11 . Inlevelseövning "Tappa bort och finna varandra"                                                                              | 3 | 16 | 0,36 | 0,18 | 0,45 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 4,33 | 0,09 | 0,40 |
| 12 . Samverkansövning. Utföra aktivitet med verkligt föremål och därefter samma aktivitet men utan föremålet (Exempel: bära bord) | 4 | 54 | 0,27 | 0,20 | 0,53 | 0,17 | 0,17 | 0,67 | 4,75 | 0,26 | 0,50 |
| 13 . Samverkansövning "Köra motorcykel"                                                                                           | 4 | 38 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,27 | 0,18 | 0,55 | 4,67 | 0,40 | 0,28 |

Bilaga 4:6

|                                                                                             | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ÖVNINGAR I STÖRRE GRUPP                                                                     |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 14 . Samverkansövning "Le-<br>ka tåg"                                                       | 6  | 42  | 0,23 | 0,23 | 0,54 | 0,10 | 0,20 | 0,70 | 3,40 | 0,31 | 0,60 |
| 15 . Samverkansövning "Va-<br>ra löv i vinden"                                              | 19 | 219 | 0,27 | 0,29 | 0,45 | 0,32 | 0,30 | 0,38 | 3,65 | 0,18 | 0,06 |
| 16 . Samverkansövning<br>"Bygga en snögrotta"                                               | 7  | 108 | 0,30 | 0,26 | 0,43 | 0,36 | 0,24 | 0,40 | 3,57 | 0,13 | 0,04 |
| 17 . Inlevelseövning "Vak-<br>na av underliga ljud"                                         | 4  | 32  | 0,38 | 0,25 | 0,38 | 0,31 | 0,15 | 0,54 | 3,50 | 0,00 | 0,23 |
| 18 . Inlevelseövning med<br>känt tema "Mors lil-<br>le Olle"                                | 8  | 82  | 0,32 | 0,18 | 0,50 | 0,40 | 0,15 | 0,45 | 3,57 | 0,18 | 0,05 |
| SPEL MED EN DOCKA                                                                           |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 19 . Inlevelseövning. Pre-<br>sentation av docka                                            | 11 | 99  | 0,16 | 0,28 | 0,56 | 0,26 | 0,26 | 0,49 | 4,30 | 0,40 | 0,23 |
| 20 . Rörelseövning med<br>handdocka                                                         | 12 | 130 | 0,29 | 0,29 | 0,42 | 0,32 | 0,21 | 0,47 | 3,73 | 0,13 | 0,15 |
| 21 . Inlevelseövning.<br>Handdocka som uttryc-<br>ker sinnesstämning                        | 6  | 53  | 0,19 | 0,25 | 0,56 | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 4,17 | 0,37 | 0,31 |
| 22 . Kommunikationsövning.<br>Handdocka som samta-<br>lar med publiken -<br>"Trafikskyltar" | 5  | 52  | 0,08 | 0,15 | 0,77 | 0,26 | 0,21 | 0,53 | 3,75 | 0,69 | 0,27 |
| SPEL MED TVÅ DOCKOR                                                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 23 . Kontaktövning "Möte<br>mellan två som inte<br>känner varandra"                         | 4  | 47  | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,27 | 0,18 | 0,55 | 4,25 | 0,40 | 0,28 |
| 24 . Improvisation på gi-<br>vet tema "Vad hände<br>sen?"                                   | 5  | 68  | 0,22 | 0,22 | 0,56 | 0,33 | 0,19 | 0,48 | 4,17 | 0,34 | 0,15 |
| 25 . Dramatiskt formande.<br>"Mäster skräddare"                                             | 4  | 27  | 0,31 | 0,15 | 0,54 | 0,22 | 0,11 | 0,67 | 3,50 | 0,23 | 0,45 |
| SPEL MED ANKNYTNING<br>TILL OLIKA ÄMNESOMRÅ-<br>DEN                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 26 . "Polisen lär ett<br>barn gå över gatan"                                                | 4  | 41  | 0,22 | 0,11 | 0,67 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 4,25 | 0,45 | 1,00 |
| 27 . "Besök hos läkaren"                                                                    | 1  | 18  | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 5,00 | 1,00 | 1,00 |
| 28 . "Att inte skräpa ner"                                                                  | 5  | 51  | 0,14 | 0,21 | 0,64 | 0,28 | 0,22 | 0,50 | 4,40 | 0,50 | 0,22 |
| 29 . "Besök på bondgården"                                                                  | 4  | 54  | 0,22 | 0,11 | 0,67 | 0,23 | 0,23 | 0,54 | 4,75 | 0,45 | 0,31 |
| ESTETISK UTVECKLING<br>LJUD, RYTM, RÖRELSE                                                  |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| OLIKA AKTIVITETER AV<br>SPEL                                                                |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 . Klappa till visor                                                                       | 26 | 292 | 0,28 | 0,31 | 0,42 | 0,35 | 0,29 | 0,37 | 3,92 | 0,14 | 0,02 |

|                                                                                                              | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F     | G    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| 2 . Spela på föremål                                                                                         | 17 | 153 | 0,26 | 0,30 | 0,44 | 0,31 | 0,25 | 0,44 | 3,56 | 0,18  | 0,13 |
| 3 . Klappa grundrytmen                                                                                       | 22 | 229 | 0,20 | 0,27 | 0,53 | 0,28 | 0,23 | 0,48 | 4,09 | 0,33  | 0,20 |
| 4 . Klappa melodirytmen                                                                                      | 16 | 175 | 0,21 | 0,32 | 0,47 | 0,25 | 0,29 | 0,45 | 4,19 | 0,26  | 0,20 |
| 5 . Kombinera grundrytm och melodirytmen                                                                     | 5  | 59  | 0,00 | 0,13 | 0,88 | 0,29 | 0,14 | 0,57 | 3,60 | 0,88  | 0,28 |
| 6 . Överföra handklappningar till rytminstrument                                                             | 15 | 115 | 0,24 | 0,26 | 0,50 | 0,35 | 0,23 | 0,42 | 4,07 | 0,26  | 0,07 |
| 7 . Klappa växelvis med höger och vänster hand                                                               | 9  | 112 | 0,28 | 0,24 | 0,48 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 3,75 | 0,20  | 0,20 |
| 8 . Spela på två toner                                                                                       | 1  | 1   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |
| 9 . Spela en melodi                                                                                          | 1  | 2   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |
| OLIKA AKTIVITETER AV<br>LYSSNANDE                                                                            |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 10 . Lyssna på tystnaden                                                                                     | 20 | 206 | 0,34 | 0,25 | 0,41 | 0,33 | 0,28 | 0,39 | 4,29 | 0,07  | 0,06 |
| 11 . Lyssna på tystnaden och höra vilka ljud som hörs och varifrån                                           | 19 | 191 | 0,28 | 0,29 | 0,43 | 0,30 | 0,30 | 0,40 | 4,28 | 0,15  | 0,10 |
| 12 . Blunda och lyssna på tystnaden. Vilka ljud hörs och från vilket håll? Nära eller långt bortifrån?       | 15 | 195 | 0,36 | 0,29 | 0,36 | 0,28 | 0,30 | 0,42 | 4,00 | 0,00  | 0,14 |
| 13 . Blunda och lyssna på tystnaden. Vilka instrument hörs och från vilket håll? Nära eller långt bortifrån? | 9  | 114 | 0,36 | 0,29 | 0,36 | 0,32 | 0,32 | 0,36 | 3,89 | 0,00  | 0,04 |
| 14 . Höra skillnad på starkt och svagt                                                                       | 11 | 116 | 0,19 | 0,35 | 0,46 | 0,25 | 0,29 | 0,46 | 4,20 | 0,27  | 0,21 |
| 15 . Höra skillnad på mörka och ljusa toner                                                                  | 6  | 91  | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 0,00 | 0,40 | 0,60 | 4,40 | 0,50  | 0,60 |
| 16 . Lyssna på gökropet                                                                                      | 2  | 18  | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 3,00 | 0,00  | 0,00 |
| 17 . Undersöka omgivningens ljud                                                                             | 2  | 20  | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 4,50 | 0,25  | 0,25 |
| 18 . Spela in vardagliga ljud på band                                                                        | 3  | 31  | 0,29 | 0,43 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 0,29 | 3,67 | 0,00  | 0,00 |
| 19 . Upptäcka skillnad i tonlängd                                                                            | 4  | 15  | 0,44 | 0,33 | 0,22 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 4,33 | -0,22 | 0,14 |
| 20 . Känna igen olika rytmer                                                                                 | 1  | 3   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |
| 21 . Höra skillnad på olika rums akustik                                                                     | 1  | 3   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |
| 22 . Urskilja instrument                                                                                     | 5  | 69  | 0,17 | 0,08 | 0,75 | 0,14 | 0,29 | 0,57 | 4,20 | 0,58  | 0,43 |
| 23 . Upptäcka resonans                                                                                       | 1  | 2   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -    |

Bilaga 4:8

|                                                                     | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|---------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| OLIKA RÖRELSEAKTIVITETER                                            |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 24 . Röra sig fritt till musik med utpräglad rytm. Dansa till musik | 21 | 279 | 0,29 | 0,27 | 0,44 | 0,30 | 0,30 | 0,40 | 4,10 | 0,15 | 0,10 |
| 25 . Röra sig till musik i snabbt tempo. Skyn-da till skolan        | 18 | 232 | 0,27 | 0,27 | 0,45 | 0,30 | 0,30 | 0,40 | 3,94 | 0,18 | 0,10 |
| 26 . Röra sig till musik i långsamt tempo. Segla som ballonger      | 17 | 229 | 0,19 | 0,27 | 0,54 | 0,24 | 0,32 | 0,45 | 4,06 | 0,35 | 0,21 |
| 27 . Röra sig till musik med tempoförändring-ar. Leka tåg           | 8  | 82  | 0,27 | 0,23 | 0,50 | 0,35 | 0,25 | 0,40 | 3,50 | 0,23 | 0,05 |
| 28 . Röra sig glidande. Åka skridskor                               | 11 | 133 | 0,24 | 0,24 | 0,52 | 0,28 | 0,28 | 0,44 | 3,82 | 0,28 | 0,16 |
| 29 . Röra sig knykigt. Leka dockor                                  | 5  | 38  | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 0,22 | 0,44 | 0,33 | 3,50 | 0,14 | 0,11 |
| 30 . Röra sig stegvis. Ba-lansera på lina                           | 8  | 73  | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,14 | 0,43 | 0,43 | 3,25 | 0,40 | 0,29 |
| 31 . Röra sig språngvis. Springa i skogen                           | 8  | 63  | 0,21 | 0,37 | 0,42 | 0,23 | 0,38 | 0,38 | 3,00 | 0,21 | 0,15 |
| 32 . Röra sig högt. Måla molnen                                     | 11 | 121 | 0,25 | 0,33 | 0,42 | 0,21 | 0,47 | 0,32 | 3,30 | 0,17 | 0,11 |
| 33 . Röra sig lågt. Leka sköldpaddor                                | 7  | 79  | 0,32 | 0,21 | 0,47 | 0,18 | 0,45 | 0,36 | 3,00 | 0,15 | 0,18 |
| 34 . Röra sig med kraftig muskelspänning. Gå i tät skog             | 6  | 60  | 0,30 | 0,20 | 0,50 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 3,33 | 0,20 | 0,20 |
| 35 . Röra sig avspänt. Dansa på en äng                              | 9  | 89  | 0,29 | 0,23 | 0,48 | 0,27 | 0,27 | 0,46 | 3,89 | 0,19 | 0,19 |
| 36 . Utnyttja hela rummet                                           | 15 | 139 | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 4,08 | 0,31 | 0,20 |
| 37 . Följa rörelser av en ledare                                    | 14 | 169 | 0,29 | 0,24 | 0,46 | 0,30 | 0,19 | 0,51 | 4,62 | 0,17 | 0,21 |
| OLIKA RÖSTSKAPANDE AKTIVITETER                                      |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 38 . Sjunga på gökrope                                              | 4  | 49  | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 3,33 | 0,14 | 0,14 |
| 39 . Sjunga med tre toner                                           | 3  | 45  | 0,36 | 0,18 | 0,45 | 0,36 | 0,18 | 0,45 | 2,67 | 0,09 | 0,09 |
| 40 . Sjunga med fyra toner                                          | 1  | 18  | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 4,00 | 0,00 | 0,00 |
| 41 . Sjunga en pentatonisk visa (visa med fem toner)                | -  | -   | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 42 . Ljuda med konsonanter                                          | -  | -   | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 43 . Ljuda med vokaler                                              | -  | -   | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 44 . Kombinera konsonanter och vokaler                              | -  | -   | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |

|                                             | A | B  | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|---------------------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| OLIKA SKAPANDE AKTIVITETER                  |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 45 . Med instrument återge en glad stämning | 2 | 21 | 0,33 | 0,33 | 0,33 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 4,50 | 0,00 | 0,67 |
| 46 . Spela efter ljudsymboler               | 1 | 1  | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 47 . Komponera melodier till ramsor         | 1 | 1  | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 48 . Sätta text till en given melodi        | 1 | 2  | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 49 . Göra knäppinstrument                   | 1 | 1  | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 50 . Göra flaskspel                         | 2 | 22 | 0,33 | 0,22 | 0,44 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 4,50 | 0,11 | 0,40 |

|                                         |
|-----------------------------------------|
| ESTETISK UTVECKLING<br>BILD, FORM, FÄRG |
|-----------------------------------------|

|                                                  |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| FÄRGKÄNSLAN, IAKTTAGELSEFÖRMÅGAN OCH BILDMINNET  |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 . Blanda två färgtoner                         | 20 | 264  | 0,17 | 0,34 | 0,49 | 0,24 | 0,29 | 0,47 | 4,67 | 0,32 | 0,23 |
| 2 . Blanda tre färgtoner                         | 8  | 88   | 0,24 | 0,35 | 0,41 | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 4,43 | 0,17 | 0,31 |
| 3 . Blanda färgtoner med svart (tona mot mörkt)  | 14 | 177  | 0,25 | 0,23 | 0,53 | 0,21 | 0,26 | 0,53 | 4,57 | 0,28 | 0,32 |
| 4 . Blanda färgtoner med vitt (tona mot ljus)    | 10 | 134  | 0,29 | 0,26 | 0,45 | 0,23 | 0,27 | 0,50 | 4,50 | 0,16 | 0,27 |
| 5 . Göra gråtonskala                             | 6  | 86   | 0,22 | 0,22 | 0,56 | 0,33 | 0,19 | 0,48 | 4,00 | 0,34 | 0,15 |
| 6 . Blanda många färgblandningar till grått      | 4  | 46   | 0,33 | 0,25 | 0,42 | 0,33 | 0,25 | 0,42 | 4,33 | 0,09 | 0,09 |
| 7 . Ordna föremål från ljusa till mörka          | 4  | 51   | 0,00 | 0,60 | 0,40 | 0,00 | 0,67 | 0,33 | 4,00 | 0,40 | 0,33 |
| 8 . Ordna färger utifrån grundfärgerna           | 8  | 95   | 0,11 | 0,28 | 0,61 | 0,12 | 0,29 | 0,59 | 4,50 | 0,50 | 0,47 |
| 9 . Ordna färger från ljusa till mörka           | 4  | 30   | 0,00 | 0,14 | 0,86 | 0,11 | 0,22 | 0,67 | 4,75 | 0,86 | 0,56 |
| 10 . Göra en färgtonkrets                        | 4  | > 42 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 4,67 | 0,67 | 0,67 |
| 11 . Färgat ljus och färgade skuggor             | -  | -    | -    |      |      | -    |      |      | -    | -    | -    |
| 12 . Se på föremål                               | 1  | 21   | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 |
| 13 . Träna bildminnet                            | 13 | 133  | 0,29 | 0,20 | 0,51 | 0,32 | 0,26 | 0,42 | 4,09 | 0,22 | 0,10 |
| KÄNNA PÅ OLIKA STRUKTURER OCH FORMER             |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 14 . Undersöka strukturer och former med känslan | 7  | 72   | 0,20 | 0,30 | 0,50 | 0,22 | 0,28 | 0,50 | 4,00 | 0,30 | 0,28 |

# Bilaga 4:10

|                                                                                     | A  | B    | C    |      |      | D    |      |      | E    | F     | G     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| 15 . Undersöka strukturer användbara till bildskapande                              | 2  | 24   | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,38 | 0,25 | 0,38 | 2,00 | 0,25  | 0,00  |
| 16 . Mosaik eller collage av naturfynd                                              | 14 | 167  | 0,19 | 0,42 | 0,39 | 0,22 | 0,31 | 0,47 | 3,79 | 0,20  | 0,25  |
| LYSSNA PÅ LJUD OCH OM-SÄTTA TILL BILD                                               |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |       |
| 17 . Lyssna till musik med olika rytm och arbeta med fingerfärg                     | 6  | > 38 | 0,44 | 0,22 | 0,33 | 0,38 | 0,24 | 0,38 | 4,40 | -0,11 | 0,00  |
| KOMMUNICERA MED BILDER                                                              |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |       |
| 18 . Uttrycka känslor i bild                                                        | 4  | 42   | 0,11 | 0,11 | 0,78 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 3,75 | 0,67  | 0,40  |
| 19 . Illustrera upplevelser                                                         | 10 | 116  | 0,19 | 0,31 | 0,50 | 0,22 | 0,26 | 0,52 | 4,56 | 0,31  | 0,30  |
| 20 . Illustrera litteratur och musik                                                | 7  | 85   | 0,00 | 0,25 | 0,75 | 0,23 | 0,23 | 0,54 | 4,25 | 0,75  | 0,31  |
| 21 . Illustrera ett händelseförlopp. Göra en serie                                  | -  | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -     |
| 22 . I bild beskriva en människa utan kläder                                        | 4  | 18   | 0,17 | 0,33 | 0,50 | 0,31 | 0,23 | 0,46 | 4,50 | 0,33  | 0,15  |
| ASSOCIATIONSBILDER                                                                  |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |       |
| 23 . Uppleva färger                                                                 | 3  | 39   | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 4,00 | 0,67  | 0,67  |
| 24 . Uppleva färg och göra bild                                                     | 1  | 6    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -     |
| 25 . Uppleva ljud som bild                                                          | 4  | 55   | 0,00 | 0,67 | 0,33 | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 4,00 | 0,33  | 0,50  |
| 26 . Se på molnfigurer                                                              | 6  | 83   | 0,33 | 0,28 | 0,39 | 0,33 | 0,44 | 0,22 | 2,83 | 0,06  | -0,11 |
| 27 . Se på fläckbilder                                                              | 2  | 6    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -     |
| 28 . Se på utspilld färg                                                            | 3  | 36   | 0,38 | 0,25 | 0,38 | 0,43 | 0,29 | 0,29 | 4,50 | 0,00  | -0,14 |
| 29 . Måla på diapositivglas                                                         | 2  | 20   | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,00 | 0,20 | 0,80 | 4,50 | 0,25  | 0,80  |
| 30 . Se på objekt                                                                   | 1  | 6    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -     | -     |
| 31 . Krama och trycka le-<br>ra                                                     | 12 | 118  | 0,35 | 0,26 | 0,38 | 0,35 | 0,26 | 0,38 | 4,10 | 0,03  | 0,03  |
| STUDERA BILDER, FÄR-<br>GER, FORMER OCH FUNK-<br>TION HOS TINGEN I OM-<br>GIVNINGEN |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |       |
| 32 . Se på hus i vår mil-<br>jö                                                     | 1  | 19   | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 5,00 | 0,00  | 0,00  |
| 33 . Se på färg i trafi-<br>ken                                                     | 4  | 47   | 0,22 | 0,33 | 0,44 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 4,00 | 0,22  | 1,00  |

|                                                     | A | B    | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|-----------------------------------------------------|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 34 . Se på kläder och göra kläder till pappersdocka | 4 | > 30 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 4,00 | 0,67 | 0,25 |
| 35 . Se på kläder och hur materialet i dem är gjort | 3 | 12   | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 |
| 36 . Se på reklam                                   | 2 | 16   | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 3,00 | 0,25 | 0,67 |
| 37 . Vi ser och gör reklam                          | 2 | 16   | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 2,50 | 0,40 | 0,40 |
| 38 . Studera verktyg och redskap                    | 1 | 6    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |

## ÖVA RUMSUPPLEVELSEN

|                                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 39 . Studera geometriska former         | 10 | 139 | 0,05 | 0,27 | 0,68 | 0,22 | 0,26 | 0,52 | 4,67 | 0,63 | 0,30 |
| 40 . Mäta och studera rum               | 1  | 6   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 41 . Göra en kub                        | -  | -   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 42 . Göra ett rör                       | 1  | 6   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 43 . Göra ett klot                      | 1  | 6   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 44 . Göra ett tält                      | -  | -   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 45 . Möblera till olika ändamål         | 1  | 4   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 46 . Göra olika ljussättningar i rummet | -  | -   | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |

|                               |
|-------------------------------|
| NATURORIENTERING -<br>BIOLOGI |
|-------------------------------|

## SKOGEN

|                    |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 . Skogsexkursion | 19 | 273 | 0,29 | 0,25 | 0,45 | 0,31 | 0,25 | 0,44 | 4,56 | 0,16 | 0,13 |
|--------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

## FÅGELBO OCH FÅGELUNGAR

|                            |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2 . Fågelbo och fågelungar | 4 | 73 | 0,09 | 0,36 | 0,55 | 0,17 | 0,33 | 0,50 | 4,25 | 0,46 | 0,33 |
|----------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

## SJÖN OCH SJÖSTRANDEN

|                                |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 3 . Exkursion till sjöstranden | 3 | 50 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 0,29 | 0,29 | 0,43 | 4,00 | 0,14 | 0,14 |
|--------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

|                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 . Undersökning av hur livet förändras från vatten till land | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
|---------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

|                  |   |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|------------------|---|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5 . Fågelstudier | 3 | > 9 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,33 | 0,17 | 0,50 | 4,50 | 1,00 | 0,17 |
|------------------|---|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

|                           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 . Akvarium för blötdjur | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

|                         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 . Förökning hos guppy | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

## HAVET OCH HAVSSTRANDEN

|                                 |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 8 . Exkursion till havsstranden | 5 | 47 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 0,25 | 0,17 | 0,58 | 4,40 | 0,20 | 0,33 |
|---------------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

|                          |   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 9 . Undersökning av fisk | 7 | 71 | 0,35 | 0,23 | 0,42 | 0,35 | 0,23 | 0,42 | 4,57 | 0,07 | 0,07 |
|--------------------------|---|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Bilaga 4:12

|                                                       | A  | B    | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|-------------------------------------------------------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| VÅREN                                                 |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 10 . Vårexkursion                                     | 9  | >101 | 0,33 | 0,25 | 0,42 | 0,28 | 0,24 | 0,48 | 4,25 | 0,09 | 0,20 |
| 11 . Växterna behöver<br>ljus, vatten och nä-<br>ring | 6  | 69   | 0,18 | 0,36 | 0,45 | 0,00 | 0,25 | 0,75 | 4,00 | 0,27 | 0,75 |
| 12 . Fröets groning                                   | 18 | 229  | 0,31 | 0,25 | 0,44 | 0,27 | 0,22 | 0,51 | 4,27 | 0,13 | 0,24 |
| SOMMÅREN                                              |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 13 . Sommarens bär                                    | 5  | 78   | 0,35 | 0,24 | 0,41 | 0,35 | 0,24 | 0,41 | 4,25 | 0,06 | 0,06 |
| HÖSTEN                                                |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 14 . Frukter och frön                                 | -  | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| 15 . Maskar                                           | 17 | 196  | 0,26 | 0,31 | 0,44 | 0,31 | 0,26 | 0,43 | 3,67 | 0,18 | 0,12 |
| 16 . Gråsuggor                                        | 4  | 22   | 0,33 | 0,33 | 0,33 | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 4,00 | 0,00 | 0,50 |
| UNDERSÖKNING AV EN ÖRT                                |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 17 . Undersökning av en<br>ört                        | 11 | 129  | 0,22 | 0,26 | 0,52 | 0,19 | 0,24 | 0,57 | 4,60 | 0,30 | 0,38 |
| VINTERN                                               |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 18 . Vinterexkursion                                  | 3  | 38   | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 4,00 | 0,50 | 0,67 |
| 19 . Fåglar vid fågelbor-<br>det                      | -  | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    |
| MÄNNISKOKROPPEN                                       |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 20 . Huden                                            | 18 | 210  | 0,11 | 0,27 | 0,61 | 0,22 | 0,20 | 0,59 | 4,65 | 0,50 | 0,37 |
| 21 . Hjärtat                                          | 18 | 222  | 0,03 | 0,26 | 0,71 | 0,18 | 0,20 | 0,63 | 4,67 | 0,68 | 0,45 |
| NATURORIENTERING -<br>FYSIK, KEMI                     |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| ALLMÄN FYSIK OCH KEMI                                 |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 . Vem är starkast?                                  | 2  | 39   | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,17 | 0,17 | 0,67 | 4,50 | 0,25 | 0,50 |
| 2 . Dra en vagn uppför<br>lutande plan                | 1  | 19   | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 5,00 | 0,67 | 0,67 |
| 3 . Rutschbana                                        | 5  | 71   | 0,15 | 0,31 | 0,54 | 0,27 | 0,20 | 0,53 | 4,40 | 0,39 | 0,26 |
| 4 . Friktion ger värme                                | 4  | 70   | 0,33 | 0,22 | 0,44 | 0,37 | 0,21 | 0,42 | 4,50 | 0,11 | 0,05 |
| 5 . Gungbrädan                                        | 2  | 16   | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 4,00 | 1,00 | 0,25 |
| 6 . Lyfta stenar i vat-<br>ten                        | 3  | 48   | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 3,33 | 0,40 | 0,40 |
| 7 . Flyta eller sjunka                                | 12 | 123  | 0,24 | 0,18 | 0,58 | 0,24 | 0,21 | 0,55 | 4,15 | 0,34 | 0,31 |
| 8 . Blåsa såpbubblor                                  | 5  | 54   | 0,15 | 0,31 | 0,54 | 0,25 | 0,33 | 0,42 | 3,60 | 0,39 | 0,17 |
| 9 . Tömma spannen                                     | 11 | 128  | 0,23 | 0,20 | 0,57 | 0,23 | 0,23 | 0,55 | 3,50 | 0,34 | 0,32 |
| 10 . Upp- och nedvända<br>vattenglaset                | 12 | 142  | 0,21 | 0,24 | 0,56 | 0,31 | 0,21 | 0,48 | 3,85 | 0,35 | 0,17 |
| 11 . Rymdraketer                                      | 6  | 21   | 0,22 | 0,33 | 0,44 | 0,22 | 0,33 | 0,44 | 3,25 | 0,22 | 0,22 |
| VÄRMELÄRA                                             |    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 12 . Värmeisolerande<br>egenskaper hos klä-<br>der    | 7  | 56   | 0,29 | 0,21 | 0,50 | 0,32 | 0,20 | 0,48 | 4,50 | 0,21 | 0,16 |

|                                | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F    | G    |
|--------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 13 . Den sönderfrusna flaskan  | 6  | 65  | 0,22 | 0,28 | 0,50 | 0,24 | 0,24 | 0,53 | 4,60 | 0,28 | 0,29 |
| 14 . Smältning av snö och is   | 9  | 110 | 0,23 | 0,27 | 0,50 | 0,24 | 0,16 | 0,60 | 4,14 | 0,27 | 0,36 |
| ELLÄRA                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 15 . Laddade ballonger         | 14 | 159 | 0,15 | 0,24 | 0,61 | 0,21 | 0,29 | 0,50 | 4,00 | 0,46 | 0,29 |
| 16 . Magneter                  | 7  | 59  | 0,17 | 0,25 | 0,58 | 0,25 | 0,17 | 0,58 | 4,29 | 0,41 | 0,33 |
| 17 . Bygga hus och dra in el   | 8  | 102 | 0,24 | 0,12 | 0,65 | 0,22 | 0,17 | 0,61 | 4,67 | 0,41 | 0,39 |
| AKUSTIK                        |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 18 . Burktelefon               | 14 | 191 | 0,24 | 0,24 | 0,52 | 0,27 | 0,23 | 0,50 | 4,31 | 0,28 | 0,23 |
| 19 . Toner                     | 10 | 122 | 0,10 | 0,30 | 0,60 | 0,16 | 0,24 | 0,60 | 3,89 | 0,50 | 0,44 |
| OPTIK                          |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 20 . Solkatter                 | 3  | 30  | 0,36 | 0,27 | 0,36 | 0,25 | 0,13 | 0,63 | 4,00 | 0,00 | 0,38 |
| 21 . Färgsnurra                | 16 | 209 | 0,21 | 0,26 | 0,54 | 0,23 | 0,26 | 0,51 | 3,93 | 0,33 | 0,28 |
| ASTRONOMI                      |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 22 . Väderiakttagelser         | 18 | 269 | 0,24 | 0,24 | 0,52 | 0,27 | 0,23 | 0,50 | 4,22 | 0,28 | 0,23 |
| 23 . Solur                     | 4  | 25  | 0,22 | 0,22 | 0,56 | 0,22 | 0,11 | 0,67 | 3,50 | 0,34 | 0,45 |
| ALLMÄN KEMI                    |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 24 . Gjuta med gips            | 6  | 59  | 0,19 | 0,38 | 0,44 | 0,28 | 0,33 | 0,39 | 3,67 | 0,25 | 0,11 |
| 25 . Bygga vattentorn i modell | 4  | 43  | 0,11 | 0,44 | 0,44 | 0,33 | 0,27 | 0,40 | 4,00 | 0,33 | 0,07 |
| 26 . Vattenrening              | 2  | 19  | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 4,00 | 0,67 | 0,67 |

|                                    |
|------------------------------------|
| MATEMATISK BEGREPPSUT-<br>VECKLING |
|------------------------------------|

## MÄNGDER OCH TALBEGREPP

|                                                                      |    |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 . Att bilda mängder i räknelandskap                                | 23 | 271 | 0,24 | 0,30 | 0,46 | 0,24 | 0,24 | 0,51 | 4,59 | 0,22 | 0,27 |
| 2 . Avgöra vad som tillhör och inte tillhör en mängd i räknelandskap | 20 | 261 | 0,20 | 0,26 | 0,54 | 0,21 | 0,25 | 0,54 | 4,50 | 0,34 | 0,33 |
| 3 . Den tomma mängden i räknelandskap                                | 19 | 226 | 0,17 | 0,25 | 0,58 | 0,14 | 0,25 | 0,61 | 4,42 | 0,41 | 0,47 |
| 4 . Parbildning i räknelandskap                                      | 18 | 255 | 0,16 | 0,22 | 0,62 | 0,10 | 0,22 | 0,68 | 4,67 | 0,46 | 0,58 |
| 5 . Tremängden i räknelandskap                                       | 13 | 163 | 0,33 | 0,22 | 0,46 | 0,20 | 0,27 | 0,54 | 4,38 | 0,13 | 0,34 |
| 6 . Talen 0-5 i räknelandskap                                        | 11 | 120 | 0,26 | 0,23 | 0,52 | 0,28 | 0,23 | 0,50 | 4,64 | 0,26 | 0,22 |
| 7 . Rätt talkort                                                     | 12 | 153 | 0,19 | 0,25 | 0,56 | 0,26 | 0,26 | 0,49 | 4,80 | 0,37 | 0,23 |
| 8 . Att bilda union                                                  | 10 | 137 | 0,24 | 0,24 | 0,52 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 4,78 | 0,28 | 0,25 |

Bilaga 4:14

|                                            | A  | B   | C    |      |      | D    |      |      | E    | F     | G    |
|--------------------------------------------|----|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| 9 . Att dela en mängd i två delmängder     | 11 | 138 | 0,17 | 0,24 | 0,59 | 0,22 | 0,22 | 0,56 | 4,70 | 0,42  | 0,34 |
| INÖVNING AV TAL                            |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 10 . Bilda tre-mängder                     | 10 | 117 | 0,33 | 0,29 | 0,38 | 0,20 | 0,30 | 0,50 | 4,00 | 0,05  | 0,30 |
| 11 . Rytmik-trean                          | 19 | 234 | 0,26 | 0,26 | 0,48 | 0,29 | 0,24 | 0,47 | 4,00 | 0,22  | 0,18 |
| 12 . Tre-tåget                             | 14 | 153 | 0,35 | 0,32 | 0,32 | 0,29 | 0,32 | 0,38 | 3,38 | -0,03 | 0,09 |
| 13 . Trä tre kulor på band                 | 12 | 130 | 0,28 | 0,33 | 0,39 | 0,28 | 0,31 | 0,42 | 4,10 | 0,11  | 0,14 |
| 14 . Trycka tre bilder                     | 11 | 115 | 0,32 | 0,32 | 0,36 | 0,31 | 0,23 | 0,46 | 4,13 | 0,04  | 0,15 |
| 15 . Rephoppning                           | 12 | 121 | 0,26 | 0,23 | 0,51 | 0,24 | 0,24 | 0,53 | 3,92 | 0,25  | 0,29 |
| 16 . Pricka med tre bol-lar                | 11 | 118 | 0,28 | 0,24 | 0,48 | 0,32 | 0,24 | 0,44 | 3,78 | 0,20  | 0,12 |
| 17 . Bilda fyra-mängder                    | 7  | 70  | 0,29 | 0,29 | 0,42 | 0,33 | 0,27 | 0,40 | 3,86 | 0,13  | 0,07 |
| 18 . Bilda två-mängder                     | 5  | 55  | 0,24 | 0,29 | 0,47 | 0,36 | 0,29 | 0,36 | 4,00 | 0,23  | 0,00 |
| ORDNINGSTALEN                              |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 19 . Träna ordningstalen med flanomaterial | 18 | 192 | 0,05 | 0,27 | 0,69 | 0,20 | 0,26 | 0,54 | 4,71 | 0,64  | 0,34 |
| 20 . Träna ordningstalen                   | 17 | 198 | 0,03 | 0,24 | 0,72 | 0,08 | 0,24 | 0,68 | 4,59 | 0,69  | 0,60 |
| 21 . Ordningstalen och antal               | 8  | 73  | 0,21 | 0,21 | 0,58 | 0,29 | 0,19 | 0,52 | 4,38 | 0,37  | 0,23 |
| FÖRSTÅ SIFFROR                             |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 22 . Tamburin och tal-kort                 | 16 | 234 | 0,26 | 0,30 | 0,44 | 0,28 | 0,26 | 0,46 | 4,76 | 0,18  | 0,18 |
| 23 . Tal och Palinmate-rial                | 6  | 68  | 0,19 | 0,19 | 0,63 | 0,19 | 0,19 | 0,63 | 4,83 | 0,44  | 0,44 |
| 24 . Talkort och mängder                   | 9  | 113 | 0,26 | 0,24 | 0,50 | 0,29 | 0,23 | 0,49 | 4,86 | 0,24  | 0,20 |
| 25 . Talkort och stämp-ling                | 4  | 31  | 0,23 | 0,31 | 0,46 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 4,50 | 0,23  | 0,20 |
| 26 . Tärrningsspel                         | 20 | 248 | 0,25 | 0,23 | 0,52 | 0,24 | 0,24 | 0,52 | 4,27 | 0,27  | 0,28 |
| 27 . Sortera talbrickor                    | 11 | 130 | 0,22 | 0,30 | 0,48 | 0,23 | 0,27 | 0,50 | 4,80 | 0,26  | 0,27 |
| MÄTNING AV LÄNGDER                         |    |     |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 28 . Ordna stavar efter längd              | 5  | 64  | 0,35 | 0,24 | 0,41 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 5,00 | 0,06  | 0,25 |
| 29 . Ordna käppar efter längd              | 7  | 78  | 0,39 | 0,26 | 0,35 | 0,38 | 0,25 | 0,38 | 4,57 | -0,04 | 0,00 |
| 30 . Jämföra avstånd kortare än en meter   | 4  | 53  | 0,18 | 0,27 | 0,55 | 0,23 | 0,31 | 0,46 | 4,50 | 0,37  | 0,23 |
| 31 . Jämföra avstånd kortare än tio me-ter | 1  | 11  | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 0,40 | 0,20 | 0,40 | 3,00 | 0,00  | 0,00 |
| 32 . Tillverka stavar av given längd       | 2  | 33  | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 4,50 | 0,40  | 0,40 |
| 33 . Jämföra raka och krokiga streck       | 3  | 52  | 0,20 | 0,20 | 0,60 | 0,00 | 0,33 | 0,67 | 3,57 | 0,40  | 0,67 |

|                                                                  | A  | B    | C    |      |      | D    |      |      | E    | F     | G    |
|------------------------------------------------------------------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| VOLYMBEGREPPET                                                   |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 34 . Volymbegreppet                                              | 7  | 68   | 0,28 | 0,20 | 0,52 | 0,33 | 0,22 | 0,44 | 4,09 | 0,24  | 0,11 |
| 35 . Jämföra volymer 1                                           | 8  | 79   | 0,19 | 0,23 | 0,58 | 0,29 | 0,25 | 0,46 | 4,88 | 0,39  | 0,17 |
| 36 . Jämföra volymer 2                                           | 4  | 35   | 0,00 | 0,20 | 0,80 | 0,18 | 0,18 | 0,64 | 5,00 | 0,80  | 0,46 |
| TYNGD                                                            |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 37 . Vilken burk är tyngst?                                      | 7  | 59   | 0,30 | 0,22 | 0,48 | 0,21 | 0,21 | 0,57 | 4,00 | 0,18  | 0,36 |
| 38 . Jämföra två olika tyngder med hjälp av våg                  | 3  | 28   | 0,11 | 0,33 | 0,56 | 0,00 | 0,40 | 0,60 | 4,33 | 0,45  | 0,60 |
| MYNT                                                             |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 39 . Rita av pengar                                              | 10 | 121  | 0,21 | 0,29 | 0,50 | 0,10 | 0,33 | 0,57 | 3,56 | 0,29  | 0,47 |
| 40 . Benämna mynt och sedlar                                     | 9  | 127  | 0,05 | 0,29 | 0,67 | 0,10 | 0,20 | 0,70 | 4,78 | 0,62  | 0,60 |
| 41 . Växla pengar                                                | 12 | 134  | 0,00 | 0,05 | 0,95 | 0,00 | 0,14 | 0,86 | 4,20 | 0,95  | 0,86 |
| 42 . Leka affär                                                  | 4  | > 68 | 0,25 | 0,25 | 0,50 | 0,38 | 0,25 | 0,38 | 4,75 | 0,25  | 0,00 |
| 43 . Läs av prislappar                                           | 1  | 10   | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00  | 1,00 |
| TID                                                              |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 44 . Visa hela klockslag                                         | 15 | 221  | 0,18 | 0,25 | 0,58 | 0,14 | 0,31 | 0,55 | 4,73 | 0,40  | 0,41 |
| 45 . Markera tider                                               | 1  | 38   | 0,33 | 0,67 | 0,00 | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 5,00 | -0,33 | 0,50 |
| LEK MED LOGISKA BLOCK.<br>GRAFISK REPRESENTATION. RATIONELLA TAL |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 46 . Fri lek med logiska block                                   | 14 | 190  | 0,30 | 0,22 | 0,49 | 0,26 | 0,29 | 0,46 | 4,33 | 0,19  | 0,20 |
| 47 . Geometriska figurer                                         | 14 | 269  | 0,13 | 0,33 | 0,53 | 0,18 | 0,38 | 0,44 | 4,23 | 0,40  | 0,26 |
| 48 . Frågeleken                                                  | 4  | > 38 | 0,00 | 0,17 | 0,83 | 0,00 | 0,17 | 0,83 | 3,50 | 0,83  | 0,83 |
| 49 . En-skiltnadsleken                                           | 6  | 92   | 0,21 | 0,21 | 0,57 | 0,00 | 0,20 | 0,80 | 4,20 | 0,36  | 0,80 |
| (GRAFISK REPRESENTATION)                                         |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 50 . Grafisk framställning                                       | 11 | >153 | 0,29 | 0,24 | 0,48 | 0,27 | 0,24 | 0,49 | 4,45 | 0,19  | 0,22 |
| (RATIONELLA TAL)                                                 |    |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| 51 . Att dela                                                    | 9  | 97   | 0,20 | 0,24 | 0,56 | 0,27 | 0,27 | 0,47 | 4,75 | 0,36  | 0,20 |

VARIABELÖVERSIKT FÖR OBSERVATIONSSSTUDIE AV SAMVERKAN

|                                                                    |                                |  |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--|
| 1. Ramfaktorer                                                     |                                |  |
| Personal                                                           |                                |  |
| Lokaler:                                                           |                                |  |
| Lokaltyp                                                           |                                |  |
| Lokalutformning                                                    |                                |  |
| Där anledning finns att specificera antal och fö, lå notera detta! |                                |  |
| 2+3                                                                | Strukturer                     |  |
| 2.00                                                               | Gruppering                     |  |
| .01                                                                | Hel                            |  |
| .02                                                                | Par (hom.)                     |  |
| .03                                                                | " (fö-lå)                      |  |
| .04                                                                | " (het.)                       |  |
| .05                                                                | Grupp (hom.)                   |  |
| .06                                                                | " (het.)                       |  |
| .07                                                                | Bland.                         |  |
| 2.10                                                               | Val av gruppstorlek            |  |
| .11                                                                | Lär. best.                     |  |
| .12                                                                | Barn "                         |  |
| .13                                                                | Lär., barn                     |  |
| 2.20                                                               | Val av kamrat                  |  |
| .21                                                                | Lär. best.                     |  |
| .22                                                                | Barn "                         |  |
| .23                                                                | Både lär. barn                 |  |
| .24                                                                | Ingen styrr.                   |  |
| 2.30                                                               | Huv. arbetsätt                 |  |
| .31                                                                | Kollekt.                       |  |
| .32                                                                | " (frit lek)                   |  |
| .33                                                                | Grupp (uppg. diff.)            |  |
| .34                                                                | " (gemens. uppg. diff.)        |  |
| .35                                                                | Ind. (uppg. diff.)             |  |
| .36                                                                | " (samm. uppg.)                |  |
| 2.40                                                               | Samtalsfrihet                  |  |
| .41                                                                | Fritt                          |  |
| .42                                                                | Dämpat                         |  |
| .43                                                                | Ämne                           |  |
| .44                                                                | Handupp.                       |  |
| .45                                                                | Inget samt.                    |  |
| 4.                                                                 | Elever                         |  |
| 4.00                                                               | Aktivitetsinnehåll             |  |
| .01                                                                | Disk. a) soc. b) mat. c) natur |  |
| .02                                                                | Lit.                           |  |
| .03                                                                | Föreläs                        |  |
| 2.60                                                               | Val av akt. längd              |  |
| .61                                                                | Lär. best.                     |  |
| .62                                                                | Barn best.                     |  |
| .04                                                                | Lab.                           |  |
| .05                                                                | Mål                            |  |
| .06                                                                | Hyg.                           |  |
| .07                                                                | Mus.                           |  |
| .08                                                                | Teck.                          |  |
| .09                                                                | Fimnot.                        |  |
| 4.10                                                               | Gymnast.                       |  |
| .11                                                                | Konst. lek                     |  |
| .12                                                                | Reg. "                         |  |
| .13                                                                | Spel                           |  |
| .14                                                                | Rollek                         |  |
| .15                                                                | Utförsk. lek                   |  |
| .16                                                                | Avköpp.                        |  |
| .17                                                                | Sträd.                         |  |
| .18                                                                | Div.                           |  |
| 4.20                                                               | Elevernas mobilitet            |  |
| .21                                                                | Fritt hela                     |  |
| .22                                                                | " viss del                     |  |
| .23                                                                | " vissa platser                |  |
| .24                                                                | Stilla                         |  |
| .25                                                                | Planlöst                       |  |
| 4.30                                                               | Platsval                       |  |
| .31                                                                | Bestämt                        |  |
| .32                                                                | Fritt                          |  |
| 5.                                                                 | Lär.-elev                      |  |
| 5.00                                                               | Inform. process                |  |
| .01                                                                | Inf.                           |  |
| .02                                                                | Ber om inf.                    |  |
| .03                                                                | Dem.                           |  |
| .04                                                                | Hjälper                        |  |
| .05                                                                | " ber om                       |  |
| 5.10                                                               | Motivationsteknik              |  |
| .11                                                                | Beröm                          |  |
| .12                                                                | Accept                         |  |
| .13                                                                | Påbyggfråga                    |  |
| .14                                                                | Negliggerar                    |  |
| .15                                                                | Korrigerar                     |  |
| .16                                                                | Avvis.                         |  |
| .17                                                                | Klander.                       |  |
| 5.20                                                               | Kontrollteknik                 |  |
| .21                                                                | Föreläs                        |  |
| .22                                                                | Uppmanar                       |  |
| .23                                                                | Förbjuder, hindrar             |  |
| .24                                                                | Övertvakar                     |  |
| 5.30                                                               | Administrerar                  |  |
| 5.40                                                               | Övrigt                         |  |
| 6.                                                                 | Socialt samspel                |  |
| 1+Ensamlek (arb.)                                                  | 1-"likgiltighet"               |  |
| 2+Fritar på                                                        | 2-Isolerar sig                 |  |
| 3+Söker kontakt                                                    | 3-Avvis. kontakt               |  |
| 4+Knuff allm. prat                                                 | 4-Busar, bråkar                |  |
| 5+Parall. lek (arb.)                                               | 5-Avgr. mot föremål            |  |
| interaktion                                                        |                                |  |
| 6+Assoc. lek (arb.)                                                | 6-Dominant, saboterar          |  |
| 7+Uppg. orient.                                                    | 7-Konflikt, verbalt            |  |
| 8+led a) uppg. b) soc.                                             | 8-Konflikt, fysiskt            |  |
| 9+soc. orient.                                                     |                                |  |

10+Övrigt

10 x

## SAMMANSTÄLLNING AV ENKÄTSVAR ANGÅENDE BARNENS ATTITYDER TILL DET EGNA STADIET, TILL SKOLSTARTEN OCH TILL SAMVERKAN

Barnens åsikter om det egna stadiet (svarsfrekvens i procenttal)

Tabell 6:1

Tycker du att det du gör

|              |          |    | i leksskolan/på daghemmet är |                  |                  | i skolan är    |                  |                  |          |
|--------------|----------|----|------------------------------|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------|
|              |          |    | inte<br>roligt               | ganska<br>roligt | mycket<br>roligt | inte<br>roligt | ganska<br>roligt | mycket<br>roligt |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 3                            | 13               | 84               | -              | -                | -                | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 4                            | 38               | 58               | 6              | 48               | 46               |          |
|              | 2:a för- | Ht | 4                            | 19               | 77               | 9              | 44               | 48               |          |
|              | söksåret | Vt | 5                            | 32               | 63               | 6              | 50               | 44               |          |

Tabell 6:2

När du är i x) resp xx) sitter ni då stilla?

|              |          |    | x) leksskolan/daghemmet |                |                | xx) skolan |                |                |          |
|--------------|----------|----|-------------------------|----------------|----------------|------------|----------------|----------------|----------|
|              |          |    | ibland                  | ganska<br>ofta | mycket<br>ofta | ibland     | ganska<br>ofta | mycket<br>ofta |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 31                      | 34             | 35             | 15         | 22             | 63             | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 23                      | 45             | 32             | 15         | 46             | 39             |          |
|              | 2:a för- | Ht | 40                      | 32             | 28             | 10         | 34             | 56             |          |
|              | söksåret | Vt | 28                      | 43             | 29             | 19         | 47             | 34             |          |

Tabell 6:3

Tycker du att ni sitter stilla

|              |          |    | i leksskolan/på daghemmet? |       |               | i skolan?   |       |               |          |
|--------------|----------|----|----------------------------|-------|---------------|-------------|-------|---------------|----------|
|              |          |    | för<br>lite                | lagom | för<br>mycket | för<br>lite | lagom | för<br>mycket |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 14                         | 61    | 25            | 12          | 65    | 23            | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 14                         | 65    | 21            | 12          | 73    | 15            |          |
|              | 2:a för- | Ht | 11                         | 59    | 31            | 8           | 69    | 23            |          |
|              | söksåret | Vt | 15                         | 67    | 18            | 10          | 75    | 15            |          |

Tabell 6:4

Brukar fröken bestämma vad du ska göra när du är

|              |          |    | i leksskolan/på daghemmet? |                  |        | i skolan? |                  |        |          |
|--------------|----------|----|----------------------------|------------------|--------|-----------|------------------|--------|----------|
|              |          |    | litet                      | ganska<br>mycket | mycket | litet     | ganska<br>mycket | mycket |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 23                         | 21               | 55     | 6         | 21               | 73     | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 13                         | 38               | 50     | 1         | 34               | 65     |          |
|              | 2:a för- | Ht | 28                         | 32               | 40     | 4         | 23               | 73     |          |
|              | söksåret | Vt | 24                         | 39               | 37     | 2         | 35               | 63     |          |

Tabell 6:5

Brukar du få bestämma vad du ska göra när du är

|              |          |    | i leksskolan/på daghemmet? |                  |        | i skolan? |                  |        |          |
|--------------|----------|----|----------------------------|------------------|--------|-----------|------------------|--------|----------|
|              |          |    | litet                      | ganska<br>mycket | mycket | litet     | ganska<br>mycket | mycket |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 51                         | 31               | 17     | 77        | 19               | 4      | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 51                         | 37               | 13     | 73        | 24               | 3      |          |
|              | 2:a för- | Ht | 45                         | 31               | 24     | 61        | 35               | 4      |          |
|              | söksåret | Vt | 45                         | 32               | 22     | 62        | 36               | 1      |          |

| Tabell 6:6                       |          |    |       |  |               |        |       |               |          |
|----------------------------------|----------|----|-------|--|---------------|--------|-------|---------------|----------|
| Hur mycket pratar du med fröken? |          |    |       |  |               |        |       |               |          |
| Förskolebarn                     |          |    | litet |  | ganska mycket | mycket | litet | ganska mycket | mycket   |
|                                  | 1:a för- | Ht | 29    |  | 37            | 34     | 34    | 49            | 17       |
|                                  | söksåret | Vt | 35    |  | 40            | 26     | 19    | 62            | 19       |
|                                  | 2:a för- | Ht | 31    |  | 41            | 28     | 19    | 56            | 25       |
|                                  | söksåret | Vt | 30    |  | 41            | 29     | 18    | 63            | 19       |
|                                  |          |    |       |  |               |        |       |               | Skolbarn |

| Tabell 6:7                                                                |          |    |               |        |               |               |        |               |          |
|---------------------------------------------------------------------------|----------|----|---------------|--------|---------------|---------------|--------|---------------|----------|
| Om du är nyfiken på något och vill veta något frågar du fröken om det då? |          |    |               |        |               |               |        |               |          |
| Förskolebarn                                                              |          |    | nästan aldrig | ibland | nästan alltid | nästan aldrig | ibland | nästan alltid |          |
|                                                                           | 1:a för- | Ht | 22            | 38     | 40            | 39            | 49     | 12            |          |
|                                                                           | söksåret | Vt | 28            | 42     | 30            | 26            | 58     | 15            |          |
|                                                                           | 2:a för- | Ht | 29            | 35     | 37            | 25            | 53     | 22            |          |
|                                                                           | söksåret | Vt | 30            | 43     | 27            | 14            | 66     | 20            |          |
|                                                                           |          |    |               |        |               |               |        |               | Skolbarn |

| Tabell 6:8                                                               |          |    |               |        |               |               |        |               |          |
|--------------------------------------------------------------------------|----------|----|---------------|--------|---------------|---------------|--------|---------------|----------|
| Om du skulle bli ledsen någon gång, skulle du berätta det för fröken då? |          |    |               |        |               |               |        |               |          |
| Förskolebarn                                                             |          |    | nästan aldrig | ibland | nästan alltid | nästan aldrig | ibland | nästan alltid |          |
|                                                                          | 1:a för- | Ht | 27            | 28     | 49            | 29            | 44     | 28            |          |
|                                                                          | söksåret | Vt | 23            | 29     | 48            | 38            | 43     | 19            |          |
|                                                                          | 2:a för- | Ht | 23            | 27     | 50            | 24            | 42     | 34            |          |
|                                                                          | söksåret | Vt | 25            | 33     | 42            | 31            | 42     | 27            |          |
|                                                                          |          |    |               |        |               |               |        |               | Skolbarn |

Inställning till skolstarten

| Tabell 6:9                                                 |          |    |         |               |                                         |             |               |               |          |
|------------------------------------------------------------|----------|----|---------|---------------|-----------------------------------------|-------------|---------------|---------------|----------|
| Hur tycker du att det ska bli att börja skolan nästa höst? |          |    |         |               | Hur tyckte du det var att börja skolan? |             |               |               |          |
| Förskolebarn                                               |          |    | tråkigt | ganska roligt | mycket roligt                           | inte roligt | ganska roligt | mycket roligt |          |
|                                                            | 1:a för- | Ht | 11      | 21            | 69                                      | 9           | 16            | 76            |          |
|                                                            | söksåret | Vt | 6       | 21            | 74                                      | -           | -             | -             |          |
|                                                            | 2:a för- | Ht | 14      | 16            | 69                                      | 9           | 17            | 73            |          |
|                                                            | söksåret | Vt | 7       | 25            | 68                                      | -           | -             | -             |          |
|                                                            |          |    |         |               |                                         |             |               |               | Skolbarn |

| Tabell 6:10                                                      |  |  |          |    |            |               |        |  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|--|----------|----|------------|---------------|--------|--|--|
| Skolbarn (åk 1)                                                  |  |  |          |    |            |               |        |  |  |
|                                                                  |  |  |          |    | lite grand | ganska mycket | mycket |  |  |
| Hur mycket tycker du att du lärde dig i leksko-                  |  |  | 1:a för- | Ht | 19         | 51            | 30     |  |  |
| lan/på daghemmet? (Här avses året före starten)                  |  |  | söksåret |    |            |               |        |  |  |
|                                                                  |  |  | 2:a för- | Ht | 21         | 47            | 32     |  |  |
|                                                                  |  |  | söksåret |    |            |               |        |  |  |
| Hur mycket tycker du att du lär dig i skolan? (Ej vid samverkan) |  |  | 1:a för- | Ht | 4          | 14            | 83     |  |  |
|                                                                  |  |  | söksåret | Vt | 1          | 13            | 85     |  |  |
|                                                                  |  |  | 2:a för- | Ht | 4          | 15            | 81     |  |  |
|                                                                  |  |  | söksåret | Vt | 0          | 8             | 91     |  |  |

Förskolebarns/skolbarns inställning till samverkan (svarsfrekvens i procent-tal)

Tabell 6:11

|              |             | Vad tycker du om det du gör när du hälsar på i skolan? |        |        | lekskolan/daghemmet? |        |        |          |
|--------------|-------------|--------------------------------------------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|----------|
|              |             | tråkigt                                                | ganska | mycket | tråkigt              | ganska | mycket |          |
|              |             | roligt                                                 | roligt | roligt | roligt               | roligt | roligt |          |
| Förskolebarn | 1:a för- Ht | 9                                                      | 18     | 74     | 11                   | 37     | 53     | Skolbarn |
|              | söksåret Vt | 8                                                      | 26     | 65     | 6                    | 40     | 54     |          |
|              | 2:a för- Ht | 14                                                     | 24     | 61     | 8                    | 41     | 51     |          |
|              | söksåret Vt | 11                                                     | 29     | 60     | 9                    | 41     | 50     |          |

Tabell 6:12

|              |             | Hur tyckte du det var första gången du gick till skolan? |        |        | från skolan till leksko-<br>lan/daghemmet? |        |        |          |
|--------------|-------------|----------------------------------------------------------|--------|--------|--------------------------------------------|--------|--------|----------|
|              |             | tråkigt                                                  | ganska | mycket | tråkigt                                    | ganska | mycket |          |
|              |             | roligt                                                   | roligt | roligt | roligt                                     | roligt | roligt |          |
| Förskolebarn | 1:a för- Ht | 6                                                        | 22     | 71     | 18                                         | 34     | 48     | Skolbarn |
|              | söksåret Vt |                                                          |        |        |                                            |        |        |          |
|              | 2:a för- Ht | 14                                                       | 30     | 56     | 14                                         | 42     | 44     |          |
|              | söksåret Vt |                                                          |        |        |                                            |        |        |          |

Tabell 6:13

|              |             | Hur tycker du att det ska bli att gå till skolan nästa gång? |        |        | lekskolan/daghemmet näs-<br>ta gång? |        |        |          |
|--------------|-------------|--------------------------------------------------------------|--------|--------|--------------------------------------|--------|--------|----------|
|              |             | tråkigt                                                      | ganska | mycket | tråkigt                              | ganska | mycket |          |
|              |             | roligt                                                       | roligt | roligt | roligt                               | roligt | roligt |          |
| Förskolebarn | 1:a för- Ht | 6                                                            | 22     | 72     | 8                                    | 35     | 58     | Skolbarn |
|              | söksåret Vt |                                                              |        |        |                                      |        |        |          |
|              | 2:a för- Ht | 6                                                            | 35     | 59     | 4                                    | 40     | 56     |          |
|              | söksåret Vt |                                                              |        |        |                                      |        |        |          |

Tabell 6:14

|              |             | Hur tycker du att det är att gå till skolan? |        |        | lekskolan/daghemmet? |        |        |          |
|--------------|-------------|----------------------------------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|----------|
|              |             | tråkigt                                      | ganska | mycket | tråkigt              | ganska | mycket |          |
|              |             | roligt                                       | roligt | roligt | roligt               | roligt | roligt |          |
| Förskolebarn | 1:a för- Vt | 11                                           | 27     | 62     | 10                   | 40     | 50     | Skolbarn |
|              | söksåret Vt |                                              |        |        |                      |        |        |          |
|              | 2:a för- Vt | 14                                           | 35     | 51     | 9                    | 41     | 50     |          |
|              | söksåret Vt |                                              |        |        |                      |        |        |          |

Tabell 6:15

|              |             | Tycker du att det du gör i skolan är |        |        | i lekskolan/på daghemmet är |        |        |          |
|--------------|-------------|--------------------------------------|--------|--------|-----------------------------|--------|--------|----------|
|              |             | svårt                                | ganska | mycket | svårt                       | ganska | mycket |          |
|              |             | lätt                                 | lätt   | lätt   | lätt                        | lätt   | lätt   |          |
| Förskolebarn | 1:a för- Ht | 13                                   | 35     | 52     | 6                           | 23     | 71     | Skolbarn |
|              | söksåret Vt | 20                                   | 46     | 34     | 4                           | 23     | 73     |          |
|              | 2:a för- Ht | 18                                   | 35     | 47     | 7                           | 23     | 70     |          |
|              | söksåret Vt | 21                                   | 47     | 32     | 1                           | 20     | 78     |          |

Bilaga 6:4

Tabell 6:16

Hur mycket tycker du att du lär dig när du är i skolan? i lekskolan/på daghemmet?

| Förskolebarn |          |    | inget | lite  | mycket |  | inget | lite  | mycket | Skolbarn |
|--------------|----------|----|-------|-------|--------|--|-------|-------|--------|----------|
|              |          |    | alls  | grand |        |  | alls  | grand |        |          |
|              | 1:a för- | Vt | 6     | 36    | 57     |  | 31    | 57    | 12     |          |
|              | söksåret |    |       |       |        |  |       |       |        |          |
|              | 2:a för- | Vt | 8     | 38    | 54     |  | 51    | 40    | 9      |          |
|              | söksåret |    |       |       |        |  |       |       |        |          |

Tabell 6:17

När du är i x) resp xx) sitter ni då stilla? xx) i lekskolan/på daghemmet

| Förskolebarn |          |    | ibland | ganska | mycket |  | ibland | ganska | mycket | Skolbarn |
|--------------|----------|----|--------|--------|--------|--|--------|--------|--------|----------|
|              |          |    |        | ofta   | ofta   |  |        | ofta   | ofta   |          |
|              | 1:a för- | Vt | 13     | 28     | 58     |  | 58     | 34     | 8      |          |
|              | söksåret |    |        |        |        |  |        |        |        |          |
|              | 2:a för- | Vt | 11     | 39     | 50     |  | 68     | 28     | 4      |          |
|              | söksåret |    |        |        |        |  |        |        |        |          |

Tabell 6:18

Tycker du att ni sitter stilla i skolan? i lekskolan/på daghemmet?

| Förskolebarn |          |    | för  | lagom | för    |  | för  | lagom | för    | Skolbarn |
|--------------|----------|----|------|-------|--------|--|------|-------|--------|----------|
|              |          |    | lite |       | mycket |  | lite |       | mycket |          |
|              | 1:a för- | Vt | 7    | 67    | 26     |  | 21   | 70    | 8      |          |
|              | söksåret |    |      |       |        |  |      |       |        |          |
|              | 2:a för- | Vt | 10   | 61    | 29     |  | 19   | 74    | 7      |          |
|              | söksåret |    |      |       |        |  |      |       |        |          |

Tabell 6:19

Brukar skolfröken bestämma vad du skall göra när du är i skolan? Brukar lekskole-/daghemsfröken bestämma vad du skall göra när du är i lekskolan/daghemmet?

| Förskolebarn |          |    | litet | ganska | mycket |  | litet | ganska | mycket | Skolbarn |
|--------------|----------|----|-------|--------|--------|--|-------|--------|--------|----------|
|              |          |    |       | mycket |        |  |       | mycket |        |          |
|              | 1:a för- | Vt | 6     | 35     | 59     |  | 52    | 33     | 15     |          |
|              | söksåret |    |       |        |        |  |       |        |        |          |
|              | 2:a för- | Vt | 13    | 35     | 52     |  | 49    | 39     | 12     |          |
|              | söksåret |    |       |        |        |  |       |        |        |          |

Tabell 6:20

Brukar du få bestämma vad du skall göra när du är i skolan? i lekskolan/på daghemmet?

| Förskolebarn |          |    | litet | ganska | mycket |  | litet | ganska | mycket | Skolbarn |
|--------------|----------|----|-------|--------|--------|--|-------|--------|--------|----------|
|              |          |    |       | mycket |        |  |       | mycket |        |          |
|              | 1:a för- | Vt | 66    | 25     | 9      |  | 28    | 47     | 25     |          |
|              | söksåret |    |       |        |        |  |       |        |        |          |
|              | 2:a för- | Vt | 54    | 36     | 10     |  | 36    | 44     | 19     |          |
|              | söksåret |    |       |        |        |  |       |        |        |          |

Tabell 6:21

Hur mycket pratar du  
med skolfröken när du är i skolan? med lekskole-/daghemsfrö-  
ken?

|              |          |    | inte | lite  | mycket |       |                  |        |          |
|--------------|----------|----|------|-------|--------|-------|------------------|--------|----------|
|              |          |    | alls | grand |        | litet | ganska<br>mycket | mycket |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 28   | 52    | 20     | 33    | 53               | 14     | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 20   | 56    | 24     | 50    | 39               | 11     |          |
|              | 2:a för- | Ht | 31   | 52    | 18     | 29    | 55               | 16     |          |
|              | söksåret | Vt | 21   | 53    | 27     | 53    | 35               | 12     |          |

Tabell 6:22

Om du är nyfiken på något och vill veta något, frågar du  
skolfröken om det då? lekskole-/daghemsfröken  
om det då?

|              |          |    | nästan | ibland | nästan |                  |        |                  |          |
|--------------|----------|----|--------|--------|--------|------------------|--------|------------------|----------|
|              |          |    | aldrig |        | alltid | nästan<br>aldrig | ibland | nästan<br>alltid |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Vt | 31     | 42     | 28     | 44               | 44     | 12               | Skolbarn |
|              | söksåret |    |        |        |        |                  |        |                  |          |
|              | 2:a för- | Vt | 32     | 39     | 28     | 26               | 57     | 17               |          |
|              | söksåret |    |        |        |        |                  |        |                  |          |

Tabell 6:23

Om du skulle bli ledsen någon gång, skulle du berätta det för  
skolfröken då? lekskole-/daghemsfröken  
då?

|              |          |    | nästan | ibland | nästan |                  |        |                  |          |
|--------------|----------|----|--------|--------|--------|------------------|--------|------------------|----------|
|              |          |    | aldrig |        | alltid | nästan<br>aldrig | ibland | nästan<br>alltid |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Vt | 32     | 35     | 33     | 53               | 34     | 12               | Skolbarn |
|              | söksåret |    |        |        |        |                  |        |                  |          |
|              | 2:a för- | Vt | 35     | 37     | 28     | 49               | 33     | 18               |          |
|              | söksåret |    |        |        |        |                  |        |                  |          |

Tabell 6:24

När du är i x) resp xx) skulle du vilja vara där  
x) skolan xx) lekskolan/daghemmet

|              |          |    | kortare         | lika                     | längre          |                            |                                  |                           |          |
|--------------|----------|----|-----------------|--------------------------|-----------------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------|----------|
|              |          |    | tid än<br>du är | lång<br>tid som<br>du är | tid än<br>du är | kortare<br>tid än<br>du är | lika<br>lång<br>tid som<br>du är | längre<br>tid än<br>du är |          |
| Förskolebarn | 1:a för- | Ht | 14              | 28                       | 58              | 10                         | 32                               | 58                        | Skolbarn |
|              | söksåret | Vt | 19              | 40                       | 42              | 11                         | 36                               | 53                        |          |
|              | 2:a för- | Ht | 20              | 33                       | 47              | 13                         | 35                               | 51                        |          |
|              | söksåret | Vt | 24              | 37                       | 39              | 10                         | 33                               | 57                        |          |

| Tabell 6:25  |                      |    | Skulle du vilja gå till x) resp xx) och hälsa på |                            |                                   |                                      |                            |                          |
|--------------|----------------------|----|--------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| x) skolan    |                      |    | xx) lekskolan/daghemmet                          |                            |                                   |                                      |                            |                          |
| Förskolebarn |                      |    | bara<br>en gång                                  | någon<br>gång då<br>och då | många<br>gångar                   | bara<br>en gång                      | någon<br>gång då<br>och då | många<br>gångar          |
|              | 1:a för-<br>söksåret | Ht | 9                                                | 30                         | 62                                | 11                                   | 36                         | 52                       |
|              | 2:a för-<br>söksåret | Ht | 20                                               | 35                         | 45                                | 4                                    | 51                         | 44                       |
| Förskolebarn |                      |    | inte så<br>många<br>gångar<br>som nu             | så som<br>nu               | många<br>flera<br>gångar<br>än nu | inte så<br>många<br>gångar<br>som nu | så som<br>nu               | flera<br>gångar<br>än nu |
|              | 1:a för-<br>söksåret | Vt | 16                                               | 34                         | 50                                | 11                                   | 41                         | 48                       |
|              | 2:a för-<br>söksåret | Vt | 16                                               | 28                         | 56                                | 11                                   | 41                         | 48                       |

| Tabell 6:26  |                      |    | När du hälsar på x) resp xx) träffar du många barn. Hur många av dem brukar du arbeta eller leka med där? |    |                  |       |    |                  |
|--------------|----------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------|-------|----|------------------|
| x) i skolan  |                      |    | xx) i lekskolan/på daghemmet                                                                              |    |                  |       |    |                  |
| Förskolebarn |                      |    | ingen                                                                                                     | en | flera<br>stycken | ingen | en | flera<br>stycken |
|              | 1:a för-<br>söksåret | Vt | 30                                                                                                        | 38 | 33               | 27    | 31 | 42               |
|              | 2:a för-<br>söksåret | Ht | 53                                                                                                        | 24 | 24               | 43    | 28 | 29               |
| Förskolebarn |                      |    | ingen                                                                                                     | en | flera<br>stycken | ingen | en | flera<br>stycken |
|              | 1:a för-<br>söksåret | Vt | 31                                                                                                        | 46 | 23               | 48    | 31 | 22               |
|              | 2:a för-<br>söksåret | Vt |                                                                                                           |    |                  |       |    |                  |

| Tabell 6:27                                             |                      |    | När skolbarnen hälsar på i lekskolan/ daghemmet         |    |                  |       |    |                  |
|---------------------------------------------------------|----------------------|----|---------------------------------------------------------|----|------------------|-------|----|------------------|
| När leksskole-/daghemsbarnen hälsar på hos dig i skolan |                      |    | När leksskole-/daghemsbarnen hälsar på hos dig i skolan |    |                  |       |    |                  |
| hur många av dem arbetar eller leker du med då?         |                      |    |                                                         |    |                  |       |    |                  |
| Förskolebarn                                            |                      |    | ingen                                                   | en | flera<br>stycken | ingen | en | flera<br>stycken |
|                                                         | 1:a för-<br>söksåret | Vt | 28                                                      | 33 | 39               | 35    | 42 | 24               |
|                                                         | 2:a för-<br>söksåret | Ht | 34                                                      | 31 | 36               | 46    | 39 | 15               |
| Förskolebarn                                            |                      |    | ingen                                                   | en | flera<br>stycken | ingen | en | flera<br>stycken |
|                                                         | 1:a för-<br>söksåret | Vt | 26                                                      | 42 | 32               | 39    | 47 | 14               |
|                                                         | 2:a för-<br>söksåret | Vt |                                                         |    |                  |       |    |                  |

| Tabell 6:28         |                      |    | Vill du att x) resp xx) kommer hit och hälsar på? |                 |                 |              |                 |                 |
|---------------------|----------------------|----|---------------------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|
| x) första klasserna |                      |    | xx) leksskole-/daghemsbarnen                      |                 |                 |              |                 |                 |
| Förskolebarn        |                      |    | inte<br>alls                                      | några<br>gångar | många<br>gångar | inte<br>alls | några<br>gångar | många<br>gångar |
|                     | 1:a för-<br>söksåret | Ht | 5                                                 | 38              | 57              | 5            | 50              | 45              |
|                     | 2:a för-<br>söksåret | Vt | 6                                                 | 42              | 53              | 7            | 55              | 39              |
| Förskolebarn        |                      |    | inte<br>alls                                      | några<br>gångar | många<br>gångar | inte<br>alls | några<br>gångar | många<br>gångar |
|                     | 1:a för-<br>söksåret | Ht | 11                                                | 42              | 47              | 8            | 47              | 45              |
|                     | 2:a för-<br>söksåret | Vt | 13                                                | 36              | 51              | 12           | 45              | 43              |

Tabell 6:29

Tror du att barnen i första klass tycker om att du och dina kamrater kommer till skolan?

Tror du att lekskole-/daghemsbarnen tycker om att du och dina klasskamrater kommer till lekskolan/daghemmet?

| Förskolebarn |    |  | inte<br>alls | lite<br>grand | mycket | inte<br>alls | lite<br>grand | mycket | Skolbarn |
|--------------|----|--|--------------|---------------|--------|--------------|---------------|--------|----------|
|              |    |  |              |               |        |              |               |        |          |
| 1:a för-     | Ht |  | 7            | 37            | 56     | 6            | 44            | 50     |          |
| söksåret     | Vt |  | 7            | 48            | 45     | 5            | 53            | 42     |          |
| 2:a för-     | Ht |  | 13           | 40            | 46     | 11           | 49            | 40     |          |
| söksåret     | Vt |  | 8            | 48            | 44     | 5            | 54            | 41     |          |

Tabell 6:30

Hur kände du dig första gången du skulle gå till skolan?

| Förskolebarn |    |  | inte<br>alls<br>rädd | lite<br>rädd | mycket<br>rädd |
|--------------|----|--|----------------------|--------------|----------------|
|              |    |  |                      |              |                |
| 1:a för-     | Ht |  | 50                   | 39           | 11             |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |
| 2:a för-     | Ht |  | 48                   | 43           | 9              |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |

Hur tror du att du känner dig nästa gång du ska gå till skolan?

| Förskolebarn |    |  | inte<br>alls<br>rädd | lite<br>rädd | mycket<br>rädd |
|--------------|----|--|----------------------|--------------|----------------|
|              |    |  |                      |              |                |
| 1:a för-     | Ht |  | 66                   | 26           | 9              |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |
| 2:a för-     | Ht |  | 79                   | 17           | 4              |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |

Hur känner du dig när du ska gå till skolan?

| Förskolebarn |    |  | inte<br>alls<br>rädd | lite<br>rädd | mycket<br>rädd |
|--------------|----|--|----------------------|--------------|----------------|
|              |    |  |                      |              |                |
| 1:a för-     | Vt |  | 67                   | 25           | 8              |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |
| 2:a för-     | Vt |  | 63                   | 32           | 5              |
| söksåret     |    |  |                      |              |                |

Känner du dig rädd för barnen i första klass?

| Förskolebarn |    |  | inte<br>alls<br>rädd | lite<br>rädd | mycket<br>rädd |
|--------------|----|--|----------------------|--------------|----------------|
|              |    |  |                      |              |                |
| 1:a för-     | Ht |  | 60                   | 35           | 5              |
| söksåret     | Vt |  | 57                   | 36           | 7              |
| 2:a för-     | Ht |  | 65                   | 27           | 8              |
| söksåret     | Vt |  | 64                   | 29           | 7              |

Bilaga 6:8

Tabell 6:31

Skolbarn (åk 1)

Skulle du vilja hälsa på i en andra klass?

|                      |    | inte<br>alls | gärna | mycket<br>gärna |
|----------------------|----|--------------|-------|-----------------|
| 1:a för-<br>söksåret | Vt | 21           | 44    | 35              |
| 2:a för-<br>söksåret | Ht | 22           | 30    | 49              |
|                      | Vt | 22           | 31    | 47              |

Skulle du vilja arbeta ihop med barn i andra klass?

|                      |    | inte<br>alls | gärna | mycket<br>gärna |
|----------------------|----|--------------|-------|-----------------|
| 1:a för-<br>söksåret | Vt | 28           | 39    | 34              |
| 2:a för-<br>söksåret | Ht | 39           | 29    | 32              |
|                      | Vt | 32           | 36    | 32              |





STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

---

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodik. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.

Under senare år har man fäst stor vikt vid barnets övergång från förskola till grundskola. Skillnader i traditioner, personalutbildning och olika prioriteringar har inneburit olika inriktning av verksamhet i förskola och skola. Därför har det varit nödvändigt att på olika sätt undersöka möjligheten att stödja kontinuiteten i barnets utveckling i åldrarna kring skolstarten.

I denna bok beskrivs en brett upplagd försöksverksamhet under 1970-talet i Malmö och Burlöv, där man prövat olika former för samverkan mellan förskola och skola, såväl vad gäller barn, personal som förvaltningar. Olika möjligheter till samverkan samt hinder och svårigheter redovisas. Även försök med ett ökat föräldrasamarbete exemplifieras. Analysen görs mot bakgrund av olika organisationsteoretiska modeller.

Utprovningen och erfarenheterna av handledningen "Växa i förskolan" redovisas också. Därvid relateras utvärderingen till utvecklingspsykologiska teoribildningar. De villkor hos verksamhet och material som underlättar barnets utveckling i olika avseenden beskrivs.

Boken innehåller också exempel på samarbete med dels viss pedagogisk verksamhet i skolan, dels föräldrasamarbete. För detta samarbete har utformats med utgångspunkt i en intervju som jämförelse mellan förskolans och skolans målsättningar.

I boken ges en mängd uppslag till förbättring av villkoren för samarbete såväl mellan enskilda förskolor och skolor, som mellan förvaltningarna i kommunen och på central planeringsnivå.